

CLAUDIA MARIA DE LIMA

**EDUCAÇÃO A DISTANCIA E TV ESCOLA:
APROPRIAÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
CONTÍNUA**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

2000

CLAUDIA MARIA DE LIMA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TV ESCOLA: APROPRIAÇÕES DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Profa. Dra. ELIANA MARTINS DA SILVA ROSADO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

2000

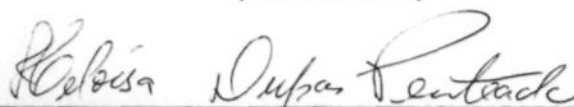
CLÁUDIA MARIA DE LIMA

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TV ESCOLA: APROPRIAÇÕES DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA

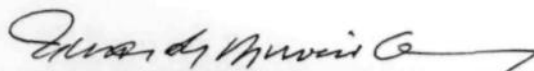
Comissão Examinadora



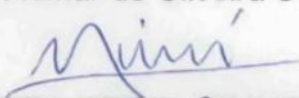
Prof.^a. Dra. Eliana Martins da Silva Rosado
(Orientadora)



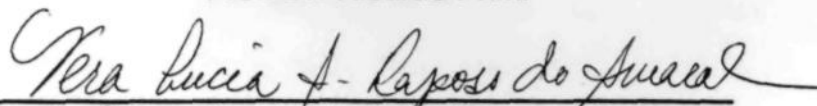
Prof.^a. Dra. Heldisa Dupas Penteado



Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares



Prof. Dr. Ricardo Primi



Prof.^a. Dra. Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral

PUC-CAMPINAS

2000

Dedicatória

Aos meus pais, Heloísa e José Carlos,
por todo apoio, carinho e dedicação ao
longo da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao rever a história desse trabalho, percebo quantas pessoas e instituições o tornaram possível. Sem elas, com suas pequenas ou grandes contribuições, nada disso teria se realizado. Assim, desejo agradecer a todos. Em especial:

À Dra. Eliana Martins da Silva Rosado, que com suas orientações, companheirismo, incentivos, exemplos, críticas e reflexões desempenhou papel fundamental em minha formação e para quem todos os agradecimentos seriam insuficientes.

À Dra. Maria F. Rezende e Fusari (Mariazinha) que se foi levando as palavras, mas que nos deixou os sentidos, os saberes de uma fazer ciência com arte e sensibilidade.

À minha família, sempre presente nos momentos mais difíceis desse percurso.

Aos Professores que se dispuseram a participar dessa pesquisa e a tornaram possível.

Ao Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED/MEC/CAPES) do Ministério de Educação e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por beneficiar minha tese com um auxílio financeiro.

A grande amiga Regina P. L. Erbolato, cuja presença, carinho e apoio foram decisivos no desenrolar de todas as fases desse trabalho.

Aos amigos Marisa Cornelsen, Maria Helena F. D. Amaral, David C. Amaral e Marcos Benassi (Bob), pela compreensão por meus afastamentos e solidariedade nos momentos mais complicados.

Às queridas Maria José Franco e Liana P. Machado pelo carinho e amizade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES pelo apoio financeiro.

ÍNDICE

	Página
RESUMO	i
ABSTRACT	ii
RÉSUMÉ	ii
APRESENTAÇÃO	iv
CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO	1
1.1. Contextualização do Trabalho	2
1.2. Formação contínua do professor	13
1.3. Educação a distância	24
1.4. TV Escola: algumas informações	49
1.5. A formação contínua: palco de mobilizações de expectativas, conhecimentos representações sociais	52
2.0 OBJETIVOS	57
CAPÍTULO II- MÉTODO	
2.1 Fase de exploração	60
2.1.1 Sujeito	61
2.1.2 Material	67
2.1.3 Procedimento de análise dos dados	67
2.1. 4 Procedimento de coleta dos dados	68
Fase de experiencial	69
2.2.1 Sujeitos	69
2.2.2 Material	69
2.2.3 Procedimento de coleta dos dados	70
2.2.4 Procedimento de análise dos resultados	71
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
3.1 O professor e sua formação contínua: conteúdos de representação social	72
3.2 O professor e a TV Escola: conteúdos de representação social	94
3.3 O professor e a educação a distância: conteúdos de representação sociais	125
3.4 Formação contínua e TV Escola: significados e condutas	147
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXOS	224
Anexo 1- Pesquisa por telefone	225
Anexo 2 - Instrumento	229
Anexo 3 - Exemplar de registro de HTPc	233

LISTA DE TABELAS

	PÁGINA
Tabela 1. Escola de origem dos sujeito	62
Tabela 2. Grau mais alto da formação do professor	63
Tabela 3. Curso de graduação dos professores	64
Tabela 4. Acúmulo de jornada de trabalho	64
Tabela 5. Jornada de trabalho do professor	65
Tabela 6. Tempo de trabalho do professor	65
Tabela 7. Presença na escola de pessoa responsável pela atualização das fitas da TV Escola	66
Tabela 8. Existência de sala específica para usar o vídeo	66
Tabela 9. Dificuldades de uso do aparelhos de TV e videocassete	67
Tabela 10. Opinião do professor sobre a necessidade de se fazer curso após a habilitação inicial ao magistério.	74
Tabela 11. Justificativas à necessidade de se fazer cursos após a habilitação	74
Tabela 12. Definição de formação contínua	77
Tabela 13. Espaços que os professores consideram mais legítimos à formação contínua.	80
Tabela 14. Julgamento dos professores sobre um momento de estudo dentro da própria escola de trabalho	83
Tabela 15. Existência de problema que impede a formação contínua do professor	84
Tabela 16. Principal problema que impede a formação contínua do professor	84
Tabela 17. Modificações necessárias para tornar o ambiente escolar mais adequado ao exercício da profissão docente	85
Tabela 18. Justificativa à afirmação de que o espaço físico interfere na aprendizagem.	89
Tabela 19. Recursos preferidos na formação contínua	90
Tabela 20. Justificativas aos recursos preferidos na formação contínua	91
Tabela 21. Frequência de gravação da TV Escola	94
Tabela 23. Utilização da TV Escola como meio de aprendizagem do aluno	96
Tabela 24. Utilização da TV Escola como meio de aprendizagem	

do próprio professor.	97
Tabela 25. Preferência de uso da TV Escola	100
Tabela 26. Justificativas à preferência do uso da TV Escola em momentos de estudo dos professores	101
Tabela 27. Horário em que o professor estuda com a TV Escola	102
Tabela 29. Frequência de uso da TV Escola pelo professor no tempo dedicado a sua formação	103
Tabela 30. Decisão de usar a TV Escola em momentos de estudo do professor.	105
Tabela 31. Responsável pela escolha dos programas de TV Escola quando há uso	105
Tabela 32. Potencial de ganhos da TV Escola	117
Tabela 33. O que o professor ganha com o uso da TV Escola	117
Tabela 34. Avaliação da TV Escola segundo os professores pesquisados	118
Tabela 35. O professor diferencia a quem é dirigido o diferentes programas da TV Escola	119
Tabela 36. Os programas da TV Escola são	121
Tabela 37. Opinião sobre a TV Escola na formação contínua	122
Tabela 38. Justificativa da escolha da TV Escola ser um recurso de formação contínua.	122
Tabela 39. Opinião dos professores sobre a educação a distância enquanto maneira de garantir formação contínua.	126
Tabela 40. Quando uso TV Escola em meus momentos de estudo	129
Tabela 41. Procedimento de utilização da TV Escola em momentos de estudo do professor:	131
Tabela 42. Descrição do procedimento adotado para estudo com a TV Escola	132
Tabela 43. Como o professor considera aprender mais	133
Tabela 44. Como o professor prefere aprender	134
Tabela 45. Justificativas a aprendizagem preferida	135
Tabela 46. Quando na condição de aprendiz o professor considera mais importante	137

Tabela 47. O professor em situação de aprendizagem considera importante a presença de um coordenador da formação por questões de	139
Tabela 48. Justificativas a não importância de um professor coordenador da formação porque	140
Tabela 49. Um curso oferecido por meio da educação a distância deve ter	140
Tabela 50. Mídia preferida pelo professor em seu momento de estudo	142
Tabela 51. O que é educação a distância	145
Tabela 52. Temas encontrados nos registros de HTPc em 1998	148
Tabela 53. Temas encontrados nos registros de HTPc em 1999	199

LIMA Claudia M. (2000). Educação a distância e TV Escola: apropriações de professores em formação contínua. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia. Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC- Campinas).

RESUMO

Encontrar condições de viabilização da *TV Escola* em contexto de formação contínua para professores de ensino fundamental foi o principal objetivo nessa pesquisa. Para isso, foi necessário um estudo aprofundado das relações estabelecidas entre três objetos: formação contínua, educação a distância e *TV Escola*. Os dados foram coletados em duas fases: primeiramente, focalizou-se as expressões verbais de 49 professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental de cinco escolas da rede pública do estado de São Paulo, de maneira a extrair as representações sobre os três objetos do estudo. Em seguida, elaborou-se uma situação experiencial de uso da *TV Escola* em formação contínua, buscando evidenciar os modos de articulação entre os fatores organizacional, estrutural, funcional e individual que determinavam as condutas diante desse contexto. Nessa fase, foram sujeitos o coordenador pedagógico e 18 professores das quatro primeiras séries de ensino fundamental de uma das escolas anteriores. Os resultados das duas fases em conjunto demonstraram que a *TV Escola* foi vista como um meio de formação contínua desde que respeitadas quatro diferentes condições. A primeira é de natureza estrutural, onde ficou caracterizada a necessidade de um espaço físico adequado e um acesso fácil às emissões da *TV Escola*. Em seguida, foi constatada a necessidade fundamental de um coordenador que gerencie a situação de aprendizagem, descartando com isso, a inexistência de momentos presenciais. A terceira condição é de natureza funcional e indicou que os modos de interação entre as condições organizacional e estrutural efetuados pelo coordenador acarretam os ajustes necessários à continuidade do processo e devem ser respeitados. Por fim, verificou-se a necessidade da modificação da política do projeto *TV Escola*, com a inclusão em suas diretrizes das orientações de uma estrutura de uso que considere as três outras condições apresentada. Além, do desenvolvimento de formas de acompanhamento e avaliação qualitativas de experiências efetivas no uso da *TV Escola*.

Palavras-chave: formação contínua de professores, educação a distância, TV Escola, representação social,

Lima Claudia M. (2.000). Distance education and TV School: appropriation of teachers in continuous education. Doctoral Thesis. Psychology and Phonology Institute. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

ABSTRACT

Finding conditions of viability of *TV School* in the meaning of continuous education for elementary school teachers was the main object of this research. For that it was necessary a deep study of the established connections between the representations and conduct before three objects: continuous education, distance education and *TV School*. The information was collected in two phases: first, the verbal expressions of 49 elementary school teachers (1st through 4th grades) of five public school of Sao Paulo State were focused, in order to extract the representations about the three study objects. The next one an experiential situation of *TV School* use in continuous education was elaborated, to make clear the means of articulation between the organizational, structural, functional and individual variables that determine the conduct before this context. In this phase, were subject the pedagogical coordinator and 18 elementary school teachers (1st through 4th grades) of one of the schools of the previous phase. The results of the two phases together showed that *TV School* was seen as a means of continuous education as long as the four different conditions were respected. The first condition is of structural nature, where the necessity of an adequate place and an easy access to the *TV School* programs were distinguished. Next, it was confirmed the fundamental necessity of a coordinator who manages the learning situation, discarding with this the momentary inexistent physical presence. The third condition of functional nature, indicated that the means of interaction between the organizational and structural conditions accomplished by the coordinator bring the necessary adjustments for continuing the process and must be respected. At the end, it was found the necessity of Changing the *TV School* project rules, with the inclusion in its policies and guidance an structure of use that consider the three other presented conditions, besides the development of ways of qualitative attendance and evaluation of effective experiences in the use of *TV School*.

Keywords: teachers continuous education, distance education, TV School, social representation.

Éducation à distance et "TV Escola": appropriations des professeurs en formation continue. These de Doctorat.

RÉSUMÉ

Trouver des conditions pour viabiliser la "TV Escola" dans un contexte de formation continue des professeurs de l'éducation fondamentale a été le principal objectif de cette recherche. Pour cela, il a fallu faire un étude approfondie sur les relations établies entre trois objets: formation continue, éducation à distance et "TV Escola". Les données ont été recueillies en deux phases: d'abord, on a focalisé les expressions verbales de quarante-neuf professeurs des quatre premières années de l'éducation fondamentale de cinq écoles publiques de l'État de São Paulo - Brésil, de façon à extraire les représentations sur les trois en recherche. En suite, on a élaboré une situation expérimentale de l'usage de "TV Escola" à la formation continue, en cherchant mettre en évidence les modes d'articulation entre les variables organisationnelle, structurelle, fonctionnelle et individuelle qui déterminent les conduites par rapport ce contexte. À cette phase, les sujets ont été le coordinateur pédagogique et dix-huit professeurs d'une des écoles. Les résultats finaux montrent que la "TV Escola" a été vue comme un moyen de formation continue, pourvu que soit respectés quatre différents conditions. La première est de nature structurelle, selon laquelle on caractérise la nécessité d'un espace physique adéquat et un accès facile à des émissions de "TV Escola". Après, on a constaté la nécessité fondamentale d'avoir un coordinateur pour faire la gestion de la situation d'apprentissage, en éliminant ainsi l'inexistence des moments présentiels. La troisième condition, de nature fonctionnelle, a indiqué que les modes d'interaction entre les conditions organisationnelles et structurelles effectuées par le coordinateur déterminent les ajustements nécessaires à la continuité du processus et doivent être respectés. À la fin, on a vérifié la nécessité de modifier la politique du projet "TV Escola", avec l'inclusion dans ses directrices des orientations d'une structure d'usage qui considère les trois autres conditions présentées. Et puis, le développement des formes d'accompagner et évaluer qualitativement les expériences effectives de l'usage de "TV Escola".

Mots-clefs: formation continue de professeurs, éducation à distance, TV Escola, représentation sociale.

APRESENTAÇÃO

O nosso trabalho pensou a educação na interface com a psicologia de maneira a oferecer contribuições de natureza multidisciplinar a sociedade brasileira, onde falar de problemas educacionais significa ter muitos e muitos exemplos. Porém, por restrições características de uma pesquisa de doutoramento, nossos estudos e possíveis contribuições se restringiram mais diretamente a uma das pontas do processo educacional: o professor.

A escolha de refletir sobre o professor foi determinada por fatores de natureza pessoal, profissional e social. Pessoal e profissional porque enquanto professora de ensino fundamental experimentamos o exercício da profissão, com todos os prazeres, ansiedades, inseguranças e limitações que fazem parte do cotidiano docente. E uma das nossas maiores angústias era não conseguir lapidar continuamente um conhecimento por dificuldades de acesso permanente a momentos de aperfeiçoamento.

Essa dificuldade de repensar continuamente a nossa prática profissional nos trouxe indagações que foram em parte respondidas em uma pesquisa anterior sobre o uso de vídeo na capacitação dos professores (Lima, 1996), mas algumas ficaram sem respostas e muitas outras surgiram. Assim, esse trabalho é tanto uma busca de caminhos que possam contribuir para uma modificação do quadro educacional brasileiro, quanto também uma procura de nosso próprio aperfeiçoamento docente. Além de ser uma opção de trajetória científica, porque acreditamos que é o aprofundamento teórico e não a abrangência temática que produz um conhecimento, mesmo que isso signifique a escolha de um pequeno recorte dos problemas da sociedade.

Por fim, o fator social foi determinante na concretização dessa pesquisa. Para nós, focalizar o professor enquanto sujeito de uma formação contínua significava pensar numa contribuição da melhoria da qualidade de nossa educação por dois fatores. Primeiro, em poder refletir sobre o profissional em si, de pensar no professor enquanto construtor contínuo de seu fazer pedagógico, como um dos pilares do desenvolvimento da qualidade de ensino no país. Segundo o INEP (2000), a "qualificação inadequada dos professores

constitui o principal fator que afeta a qualidade do ensino" (p.60). O uso dessa afirmação não deseja mostrar que é de exclusiva responsabilidade do professor um má formação. Ao contrário, que o sistema educacional é o grande responsável por essa realidade. E que cabe a esse sistema a responsabilidade pela oferta de condições para a modificação desse quadro.

O segundo fator, nos trouxe a importância da pesquisa enquanto meio de acompanhamento de investimentos públicos, compreensão e resolução dos problemas sociais. Hoje, experimentamos um momento social onde o professor é objeto de inúmeros projetos e ações governamentais que buscam seu aperfeiçoamento em termos de formação, todos com investimentos públicos. Experimentamos um momento onde o sistema educacional começa a se mobilizar para oferecer as condições de melhoria. Porém, que condições são essas e como o professor reage diante delas? Pesquisas devem ser realizadas de forma a contribuir para que esses projetos sejam acompanhados e avaliados e seus investimentos retornem na forma de melhorias reais aos índices sócio-educacionais do país.

Um desses projetos dirigidos ao professor, envolve um fenômeno novo na sociedade brasileira e ainda pouco estudado: a presença de educação a distância na formação contínua do professor de ensino fundamental. Ao lançar em 1996, um projeto denominado TV Escola, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, aumentou as discussões científicas sobre a questão das mídias tecnológicas na formação contínua do professor, do uso da educação a distância como meio de melhoria da preparação docente. Essas discussões nos foram particularmente motivadoras e decisivas na escolha do objeto da presente pesquisa. Assim, optamos por estudar a inserção da TV Escola na formação contínua do professor.

Ao iniciarmos esses estudos, tínhamos como indicadores os dados oficiais e uma pesquisa que mostravam que o acesso a TV Escola era possível para 87,4% das escolas estaduais da região sudeste (NEPP-Unicamp, 1997), uma vez que todas haviam recebido o kit tecnológico¹. E mais, que do total

¹ O Kit Tecnológico de acesso é composto por um televisor de 20 polegadas, em cores e com controle remoto, um videocassete 4 cabeças, uma antena parabólica vazada, um estabilizador de voltagem e fitas VHS.

dessas escolas, 73,1% tinham os equipamentos em perfeito estado de funcionamento, sem problemas técnicos que impedissem o seu uso.

Diante dessas informações, nossa pesquisa se voltou para outros níveis de questionamento, uma vez que poderíamos sair da pergunta sobre o acesso e entrarmos no uso efetivo dessa mídia, o que nos parecia muito mais adequado a um estudo de natureza qualitativa de avaliação de potencial de aprendizagem desse meio na formação contínua de professores de ensino fundamental. Nossos pressupostos iniciais estavam todos relacionados ao uso que os professores faziam da programação da TV Escola. Pretendíamos compreender melhor o aproveitamento por parte dos professores de um meio audiovisual na aprendizagem e suas repercussões na prática pedagógica. Ou ainda como estariam se organizando para aprender numa dimensão não presencial, pois o meio TV Escola estava estruturado sob a forma de educação a distância.

Nossas interrogações se voltaram, então, para questionar como a relação "instalação/uso" se processava. Assim, optamos por olhar as escolas da rede estadual do Estado de São Paulo, por questões de proximidade e facilidade física de acesso a essas informações. Ou melhor, decidimos explorar se os "7344 kits tecnológicos" (Revista TV Escola, 2000, n.º 19, p.41) que foram adquiridos no Estado de São Paulo estavam em permanente utilização para fins de formação dos docentes.

Até esse momento, acreditávamos existir, hipoteticamente, três modos de organização de estudos que implicavam em diferenças relevantes à pesquisa: a) professores reunidos em grupo para o estudar; b) professores buscando a aprendizagem individualmente; c) professores que não se mobilizavam em torno do aprender por meio da TV Escola.

Para nós, saber quem usava era condição essencial para a continuidade da pesquisa, uma vez que somente acompanhando esse uso poderíamos descrever e analisar a apropriação do meio feita pelos professores. E proceder uma avaliação que indicasse se as metas da TV Escola, descritas nos documentos oficiais como "um programa da Secretaria de Educação a Distância do MEC, destinado a formar, aperfeiçoar e valorizar os professores, e

melhorar, a qualidade de ensino na escola pública". (Revista TV Escola, 1996, n.º 2) estavam sendo atingidas.

Diante desses objetivos, precisávamos encontrar uma escola que dirigisse o uso de material para esse fim. Porém, verificamos em consultas informais por meio de telefonemas à algumas escolas e de consultas pessoais a alguns diretores e coordenadores que não havia nenhuma escola, dentre essas informalmente pesquisadas, que fizessem uso da TV Escola como meio de formação docente. Algumas afirmaram que usavam com alunos, outras que havia problemas de pessoal para realizar a gravação ou de falta de tempo para esse fim. Enfim, percebemos nesse momento que tínhamos um problema que parecia impedir o prosseguimento da pesquisa tal como fora pensada. Mas por outro lado, parecia-nos que havia uma particularidade especial na pesquisa que pedia um levantamento mais criterioso e científico para podermos constatar que se realmente o uso da TV Escola correspondia a nossa investigação informal ou se aquilo fora uma situação circunstancial, de tempo e espaço. Assim, interrompemos o desenvolvimento da pesquisa principal, e iniciamos uma pesquisa de levantamento sobre a **situação da utilização da TV Escola no Estado de São Paulo (ver anexo 1)**.

Essa pesquisa nos deu maior clareza da situação. Das 90 escolas interrogadas, 100% não tinham nenhum projeto de uso da TV Escola para formação contínua de seus professores. Esse dado nos impressionou muito e com ele estabelecemos diretrizes para compreender melhor o que impedia esse uso, de maneira que um meio presente em todas as escolas não fosse aproveitado ou fosse usado sem critérios ou padrões definidos como capazes de melhorar o desempenho docente. Diante dessas circunstâncias, alteramos os caminhos da tese. Com os resultados dessa pesquisa de levantamento, não mais traçamos hipóteses sobre os usos que os professores faziam da TV Escola ou os resultados na prática pedagógica oriundos desse uso, mas iniciamos a **busca das condições de viabilização da educação a distância, mais especificamente da TV Escola, no processo de formação contínua de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental**.

Essas explicações sobre o delineamento da pesquisa tiveram a intenção de mostrar que não construímos um fenômeno. Ao contrário, ao

interrompermos os caminhos principais de uma pesquisa para desenvolver uma outra subsidiária que poderia parecer desnecessária numa primeira análise, buscamos estudá-lo da maneira mais próxima que se apresentava na realidade.

Visto assim, foi imperioso pensar, discutir, estudar a educação na interface com a psicologia, de maneira a se propor ações sobre essa realidade que se apresenta, não apenas em termos do processo ensino-aprendizagem, mas como um sistema composto por partes coordenadas que trabalham e constroem juntas um resultado: a busca de soluções a curto, médio e longo prazos que proporcionem aos brasileiros um sistema educacional capaz de assegurar as realizações da sociedade. É acima de tudo poder constatar que investir em educação é investir no ser humano, é pensar no desenvolvimento de uma nação enquanto todo social. É agir no sentido da vida, não só biológica, mas principalmente social e psicológica.

Introdução

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO

O próximo milênio se aproxima e pesquisadores do mundo todo se vêm envolvidos em questões de melhoria da vida no planeta. Buscam-se soluções para os problemas do mundo, procuram-se fórmulas para se diminuir o impactos da destruição ambiental, para se estabelecer uma paz mais sustentável entre os homens e principalmente para diminuir as diferenças sociais e econômicas entre os povos. E a cada novo avanço nessa direção constata-se que o progresso da humanidade depende fortemente da educação e que é ela uma das condições das mais poderosas para se construir um futuro de mais justiça e qualidade social para todos.

Segundo Jacques Delors, atual presidente da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO, a educação deve atender a quatro questões básicas como condição para o alcance de metas do aprimoramento humano: a primeira se refere à "capacidade dos sistemas educacionais de se tornarem um fator-chave do desenvolvimento. Isso supõe que a educação cumpra um triplo papel: econômico, científico e cultural" (Delors, 1996, p.6). Dito de outro modo, significa conseguir formar o cidadão criativo, capaz de produzir uma evolução tecnológica que propicie o progresso econômico das nações e que considere, respeite e assegure a preservação do meio ambiente e a qualidade da humanização.

A segunda questão apresentada diz que se deve trabalhar no sentido de fazer com que a educação "promova o avanço de conhecimentos de maneira que o desenvolvimento econômico possa ser acompanhado pelo domínio responsável do meio ambiente físico e humano" (Delors, 1996, p.7). Essa afirmação diz respeito à necessidade dos sistemas educacionais de se adaptarem às modificações da sociedade, buscando preparar cidadãos capazes de realizar transformações que levem em conta compromissos dos indivíduos com a vida na Terra, considerando que as relações sociais traduzem o encadeamento de fatores que se retroalimentam e se influenciam mutuamente; não se pode desconsiderar que num ambiente social os

elementos que o constituem são promotores e receptores dos processos em desenvolvimento. Nesse aspecto pode-se pensar na defesa do ambiente natural do planeta e suas relações com a Humanidade.

Para Delors (1996), a terceira questão refere-se às relações entre o sistema educacional e o Estado, esse como elemento de suporte das ações. Esse é um aspecto fundamental, considerando que O Estado pode garantir a existência e manutenção de programas que tenham como meta o desenvolvimento da área educacional de um país. Mas não só, os fatores políticos influem diretamente nos índices educacionais de uma sociedade. Quando se decide pela educação de todos os cidadãos de uma nação se faz uma opção por valores políticos. Isso porque ao se educar alguém oferece-se a esse a oportunidade de obter informações que vão lhe permitir fazer uma leitura da realidade com muito maior precisão, inferir com indicadores adequados e que o façam tomar decisões seguras. E essa ação é o suporte de qualquer ato político. Cidadania está intimamente relacionada à educação. Propiciar o acesso e permanência da criança, do jovem e do adulto no sistema educacional é garantir uma sociedade onde todos são cidadãos, no seu significado mais próprio, mais diretamente relacionado ao progresso de um povo, enquanto expressão cultural, social, econômica e política.

Por fim, como quarta questão, temos "a difusão dos valores de abertura ao outro, de compreensão mútua, dos valores da paz." (Delors, 1996, p.7). Essa última questão parece ser de importância humana: não se trata de unificar, ou melhor, sublimar interesses e assim dizer que há união entre os povos, mas sim de formar cidadãos capazes de respeitar e conviver democraticamente com as diferenças étnico-culturais. Dessa forma, acreditamos que os conflitos existentes entre as espécies sejam continuamente enfrentados e superados, quando a humanidade mostra seu lado mais irracional e primitivo (capaz de massacrar de diferentes formas o outro que não compartilha do mesmos valores daqueles que assumem o poder pela força), mas também racional, sensível, solidário (capaz de compartilhar valores, respeitar, transformar).

Segundo a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, a educação deve ainda se apoiar em quatro grandes alicerces se pretende ser uma condição capaz de ajudar a diminuir o sofrimento do homem. Assim, devem ser valores diretivos de toda ação educativa "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a viver " em comunidade e "aprender a ser" (Delors, 1996; Delors et al., 1996, 1999)

Aprender a conhecer pode significar ter acesso e conseguir apropriar-se do progresso científico bem como das relações deste com a cultura e a economia. É também vivenciar situações de vida que enriqueçam e proporcionem o bom desenvolvimento do seres humanos enquanto espécie, ou mais do que vivenciar, é extrair conhecimentos sobre si mesmo, sobre os objetos e sobre as relações entre esses dois elementos. É o aprender independentemente da consolidação dos contextos que implica num processo de auto-conhecimento do indivíduo enquanto sujeito cognoscente. Ou seja, é a compreensão por parte do sujeito aprendiz de que há aspectos na sua relação com o conhecimento que lhe são peculiares enquanto indivíduo, ligados ao seu particular modo de aprender, às suas limitações em relação a diferentes aspectos dos objetos de conhecimento, às suas necessidades particulares dentro da relação de apropriação do conhecimento, que podem ser: a necessidade de orientação e/ou apoio por parte de professor ou monitor, busca de independência na relação com o objeto de conhecimento, recursos pedagógicos, possibilidade de intervir no fenômeno estudado e em contexto de aprendizagem. Podemos dizer também que para alguns sujeitos aprender a conhecer estará necessária e unicamente vinculada a um contexto formal de aprendizagem, indicando que fora dessa situação estes não consideram aprendizagem e atribuem status diferenciados.

Considerar o alicerce de aprender a conhecer é pensar na educação como algo em constante construção e evolução ao longo do desenvolvimento do ser e que não se esgota com a escolaridade regular, mas que se prolonga até o final do ciclo de vida de cada um. É o aprender contínuo.

O segundo alicerce apresentado, o aprender a fazer, pode se referir ao aprender o trabalho, enquanto ofício, mas principalmente como elemento unificador da sociedade. Dentro dessa ótica, aprender a fazer pode ser entendido também como a habilidade de usar, articular conhecimentos adquiridos em diferentes domínios, em situações específicas nas quais esses seriam de utilidade; é o conhecimento de natureza processual, que oferece informações que vão permitir ao indivíduo levantar hipóteses, estabelecer relações e construir suas conclusões de forma mais precisa.

Aprender a viver em comunidade significaria desenvolver e consolidar sua identidade enquanto originário de um grupo com seus traços culturais e sociais próprios. Significaria, pois, aprender a conviver com as diferenças individuais e culturais, buscando tirar o melhor partido dessas riquezas. Poderiam ser incluídas aqui, também, o respeito ao ambiente e a valorização das produções deste, suas transformações em aspectos culturais como as produções, desde as artesanais até aquelas mais industriais, mas que trazem as características e a história de um povo.

Em seguida, o aprender a ser significaria a cidadania, a autonomia em oposição à heteronomia. Seria o aprender a desempenhar papéis adequadamente, aprender a reconhecer suas limitações, mas também seus trunfos, aprender a respeitar os outros e a si próprio.

Para que esses alicerces se estabilizem é necessário que se veja a educação num mundo em constante modificação, o que se pode entender como construção contínua do ser humano ou ainda pensar a educação enquanto elemento norteador de todas as ações do homem.

E para pensar a educação como elemento principal do processo de desenvolvimento da sociedade é preciso pensa-la em termo de quais mudanças educacionais efetivamente são necessárias e quais os agentes desse processo de mudança: os agentes públicos, proporcionando o acesso e as condições estruturais à educação. Além destes, os agentes mais intimamente relacionados ao aprender: a comunidade que compõe a escola -pais, alunos, professores e corpo administrativo.

No Brasil, hoje, pensar nas diretrizes citadas como ideais pela UNESCO ainda parece utopia. Afinal é fato público que falar em crise da educação é ser redundante. Ainda temos "uma das taxas de analfabetismo mais elevadas da América Latina na população com 15 anos ou mais de idade (...), o que corresponde em números absolutos a cerca de 15,8 milhões de pessoas, contingente superior à população total da maioria dos países da região" (MEC, 1999, p.24). Ou cerca de 5% das crianças entre 7 e 14 anos fora da escola (IBGE, 1997). Diante desses números não se pode desejar entrar no 3º milênio proporcionando aos seus habitantes condições dignas de sobrevivência.

Entretanto, o cenário não é mais totalmente desolador. Nos últimos anos houve uma evolução positiva nas taxas quantitativas de escolaridade brasileiras (INEP¹, 2000). Agora, os desafios se concentram "nas questões de qualidade, eficácia e equidade. A maior evidência desta combinação de problemas são as altas taxas de repetência, que caracterizam tanto o ensino fundamental, quanto o médio. Somente a superação dessas deficiências e a regularização do fluxo escolar vão permitir que as altas taxas de atendimento da faixa etária de 7 a 17 anos, que já se consolidaram no sistema, se traduzam em um aumento substancial da escolarização média da população para níveis comparáveis aos dos países desenvolvidos. Esta questão é, hoje, o principal desafio para a política educacional brasileira" (INEP, 2000, p. 40).

Visto assim, buscar qualidade significa olhar principalmente para um dos pilares do sistema educacional: o professor. Não para culpá-lo das mazelas educacionais, mas para perceber suas necessidades e dificuldades. É imperioso pensar neste ator como um dos elementos centrais da educação, como um profissional que tem uma responsabilidade social imensa, mas, paradoxalmente, não possui diante da sociedade um status profissional e uma preparação condizentes com essa importância dentro dos cenários político, social e cultural do país.

A preparação profissional desse professor tem sido objeto de inúmeras pesquisas. Destas, muitas indicam as deficiências de formação desse profissional.

Lanier e Little (1986) concluíram uma revisão exaustiva sobre pesquisas a respeito da preparação docente com as seguintes afirmações:

"As pesquisas sobre a educação dos professores em todos os níveis, da pré-escola à universidade, produzem uma impressão generalizada: políticas, estruturas e recursos institucionais que supostamente deveriam favorecer a qualidade do ensino e o preparo dos docentes parecem acarretar o oposto. A formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores são ambos pobremente servidos por um aparelho institucional que infla a retórica da importância mas, por outro lado, escamoteia as duras realidades do ensino (...). Programas de aperfeiçoamento de pessoal que permitam a superação das limitações da prática no trabalho não são organizados de modo adequado nem são suficientemente apoiados para satisfazerem as necessidades de preparo dos docentes" (p. 565). Há, ainda, uma pesquisa mais pessimista que apregoa a morte do professor enquanto profissional em decorrência dos descaminhos pedagógicos e epistemológicos (Nuyen, 1992). Segundo esse autor, a profissão docente está caminhando para a extinção, as tecnologias o substituirão porque enquanto profissional ele não se faz fundamental. Desconsiderando essa visão negativa, e que nós não acreditamos ser um prognóstico real, mas uma abordagem de estudos da qual não compartilhamos, existem falhas na preparação do professor que devem ser discutidas e compensadas ao longo do desempenho profissional.

Nesse sentido parece haver um problema, uma incoerência: afirma-se a importância do professor, mas na prática, as ações efetivas de valorização são pequenas. Essa (des) valorização é resultado de um conjunto de fatores, tanto

de natureza pessoal quanto profissional. E um desses fatores é a preparação docente, sua formação inicial e, principalmente, a contínua.

O conhecimento é o elemento constitutivo do trabalho do professor. Dessa forma, não se concebe alguém participando de um processo educativo sem conhecer os progressos de conhecimento, científicos ou não, da humanidade. Com isso, aperfeiçoar-se continuamente é imperativo ao docente, é condição essencial de sobrevivência para se manter como o agente que mais diretamente contribui com a construção do cidadão. Entretanto, manter-se como agente de formação não tem sido fácil a esse educador. Sabe-se que a desmotivação causada por baixos salários, que segundo o IBGE podem ser inferiores a um salário mínimo nacional e, a falta de qualificação são fatores presentes em todas as discussões sobre a má qualidade do ensino no país, mais propriamente do ensino público (IBGE, 1997).

Comentar sobre os salários não é o objeto desse estudo, mas deveria sim ser objeto de outros agentes da educação, mais precisamente os responsáveis por políticas governamentais de valorização e remuneração do profissional docente. No entanto, o aspecto da formação desse profissional é parte integrante desse estudo, enquanto elemento que pode nos dar um parâmetro de quem é e o que deseja o nosso educador.

A formação do professor tem sido objeto de muitas pesquisas, mais ainda a formação contínua desse mesmo professor (Martins, 1986; Fusari, 1988, 1996; Britto, 1994; Gatti, 1994; Scala, 1995;). A formação contínua traz implícito o entendimento de educação enquanto constructo contínuo do ser humano num mundo de mudanças rápidas. Sua existência é tão fundamental que é apresentada como um dos pilares da educação no século XXI, o aprender a conhecer é condição primeira para a existência humana (Delors et al., 1996, 1999).

Dessas pesquisas, podemos nos questionar em que medida se pode observar um grau de construção de uma nova prática docente emergente dos cursos de aperfeiçoamento docente. Parece haver uma constatação de que

muito pouco se altera em contexto escolar com os atuais modelos de aperfeiçoamento docente (Scala, 1995).

Scala (1995) afirma que os "cursos que trabalham, exclusivamente, com a transmissão do conhecimento sistematizado não bastam para propiciar a ação que leva à mudança de sua prática em sala de aula. O professor-participante tem dificuldades de relacionar esse conhecimento com o mundo real e imediato que o cerca. (p. 3). Esse mesmo autor afirma também que "a atual prática para a reeducação (atualização e aperfeiçoamento) do professor em serviço estimula e reforça, até, a desarticulação e a fragmentação do saber e do fazer desse professor" (Scala, 1995, p.7). Constatações dessa natureza justificam a necessidade de se repensar os modelos dos cursos de aperfeiçoamento docente no país; não se pode esperar que cursos esporádicos, descontextualizados da realidade do professor e mais, sem o respeito ao que ele já construiu em seus anos de prática tragam mudanças reais no processo ensino-aprendizagem e contribuam para uma diminuição dos índices negativos da educação. A formação contínua se apresenta como o caminho que mais se aproxima do ideal para uma constante construção do conhecimento do que é o processo ensino-aprendizagem e de quais são os seus requisitos. Porém, segundo Névoa (1997), formação contínua não pode ser sinônimo de um acúmulo de cursos, mas sim de um constante repensar da prática docente.

Os estudos sobre os modelos de formação contínua se apresentam em diferentes direções. Não podemos refletir, porém, sobre todos esses. Mas sim, optar por um caminho que parece ter potencialidades dentro do sistema educacional brasileiro e características que trazem ganhos ao aperfeiçoamento docente: o ensino a distância.

No Brasil, essa modalidade de ensino vem sendo utilizada desde a década de 60 como um elemento a mais de aperfeiçoamento docente. Nesse caminho, podemos destacar, dentre outros, alguns projetos que deixaram registros: o projeto SACI para formar professores leigos no Nordeste; o FUNTEV, no Mato Grosso do Sul; o LOGOS e Um Salto Para o Futuro em

nível nacional (Magalhães, 1997); o Projeto Ipê, a TV Escola ambos do Estado de São Paulo e mais recentemente o TV Escola de caráter nacional (Lima, 1996). Em nível internacional, muitos foram e continuam a ser os projetos desenvolvidos sob a ótica do ensino a distância com objetivo de formar e/ou aperfeiçoar o professor (White e Thomas, 1995; Lima, 1996; Magalhães, 1997).

Segundo Nogueira (1996), "o desenvolvimento da educação a distância no mundo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento tecnológico das sociedades, tornando inevitável sua associação aos avanços da informática e aos meios de comunicação de massa" (p. 35). Porém, não se deve ver a educação a distância como a única capaz de resolver os problemas educacionais do país. Assim como outras formas de ensino-aprendizagem, essa tem alcances e restrições e não pode ser vista como substituta da educação presencial. Elas devem caminhar juntas, uma suprimindo as deficiências da outra e colaborando para a formação de um sistema educacional coeso e consistente, capaz de planejar ações efetivas no "desenvolvimento de competências" (Fusari e Rios, 1994) e construções de conhecimentos capazes de mover o desenvolvimento da sociedade.

Segundo pesquisas, a educação a distância pode significar o fim das distâncias geográficas, econômicas, sociais, culturais e psicológicas que representam na maioria dos casos os principais entraves ao acesso dos aprendizes à escola (Nogueira, 1996; Novotny, 1996). Outros estudos mostram que essa modalidade de ensino como um meio possível de bons resultados no processo ensino-aprendizagem (Chu e Shramm, 1967; Greenhill, 1966; Dube 1980; Feasley, 1992; Esteves, 1995; Lima, 1996; Thompson, 1996).

Para Thompson (1996), pesquisas sobre a educação a distância têm enfatizado que esse é um meio de ensino tão bom quanto a educação presencial, ou em muitos casos, devido à flexibilidade e interatividade das novas tecnologias de educação, pode ser superior considerando-se alguns objetivos e situações na educação de adultos.

No entanto, os projetos de educação a distância voltados ao aperfeiçoamento docente, mas não só esses, devem ainda considerar os erros e acertos de projetos anteriores. Segundo Lima (1996, 1997), muitas foram as propostas de capacitar o professor com a ajuda da educação a distância no Brasil mas muito poucas se preocuparam em avaliar seu desempenho e identificar os aspectos positivos e negativos dessas intervenções. Dessa maneira não se pode utilizar dos investimentos passados com intuito de economizar em propostas recentes que apresentem características comuns as que se mostraram infecundas no passado, não se têm parâmetros brasileiros sobre cursos de educação a distância dirigidos ao professor. Essa situação gera outras que acabam contribuindo com a manutenção de um sistema educacional problemático, erros acabam sendo repetidos, tempo e dinheiro desperdiçados, chegando até mesmo a impedir que um processo de melhoria das condições de atuação do professor se processe adequadamente. E o mais grave é saber que essa situação não ocorre apenas com capacitação docente a distância, mas parece ser uma situação constante dentro do sistema educacional brasileiro.

Avaliar é condição essencial para se alcançar os objetivos propostos, reorganizar e replanejar estratégias, é o alimento de qualquer ação seja de caráter educativo ou não. Essa falta de preocupação com avaliação pode ser resumida na fala de Nunes (1994):

"a falta de critérios de avaliação dos programas e projetos, a inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas, a inexistência de estruturas institucionais para gerência dos projetos que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional" (P31).

Avaliar é importante quando se deseja aprimorar um investimento ou corrigir falhas. Em pesquisa anterior, pudemos constatar o quanto a avaliação

ndamental. Encontramos algumas restrições a educação a distância que mereceriam uma investigação mais atenta (Lima, 1996). Nessa pesquisa realizada junto a um grupo de professores de ensino fundamental do Estado de São Paulo que foram submetidos a uma capacitação com uso de programas desenvolvidos sob a forma de ensino a distância, encontramos 84,8% dos sujeitos que "apontaram que prefeririam estar em grupo e com ajuda de professor durante a aprendizagem" (p.85). Esses dados são bastante importantes quando se lembra que a pesquisa estudou um programa que tinha por objetivo o ensino a distância e que no âmago deste, estava a concepção de um aprendiz solitário assistindo às emissões da TV, sem a figura do professor ao lado" (p.86). Essa constatação nos mostrou que esse é um problema a ser investigado com maior cuidado para que iniciativas futuras dessa natureza não corram o risco de ter seus resultados educacionais comprometidos.

Pesquisas internacionais encontradas mostram que há quatro diretrizes seguidas pelos trabalhos na área da educação a distância: 1) avaliação de projetos; 2) posicionamentos e atitudes diante da educação a distância; 3) potencial de aprendizagem; 4) elaboração de projetos de educação a distância.

Dessas pesquisas, poucas foram as que se referiram diretamente ao uso da educação a distância em contexto educacional, mais precisamente em número de 13 (Santos, 1993; Schatzman, 1995; Zirkin, 1995; Care 1996; Ely, 1996; Inglis, 1996; Novotny, 1996; Manilla, 1996; Roberts, 1996; Sanchez, 1996; Senirisant, 1996; Smith, 1996; Thompson, 1996). Dentre esses, apenas três se referiram diretamente ao professor enquanto objeto de atenção de cursos a distância (Santos, 1993; Schatzman, 1995; Senirisant, 1996).

Uma constatação pôde ser feita: das pesquisas encontradas quase a totalidade tem como cenário de ação os EUA. E nenhuma demonstra trabalhar numa inter-relação de áreas. Não há pesquisas que integrem diferentes áreas, cada qual contribuindo com sua especificidade.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUA DO PROFESSOR

1.2.1 Busca por uma definição

No Brasil, como vimos anteriormente, os altos índices de analfabetismo entre adultos, evasão escolar e repetência refletem a face de um sistema educacional em crise. A implementação de ações política-educacionais tem modificado alguns desses indicadores.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (IBGE, 2000), a educação foi a área em o país mais cresceu nos últimos dez anos. O número de crianças na escola aumentou e a taxa de analfabetismo entre pessoas com mais de dez anos caiu. Porém, essa modificação não é suficiente. Ainda temos cerca de 30,5% da população do país com mais de 15 anos analfabetas funcionais. Ou seja, mais de 20 milhões de pessoas incapazes de ler e compreender um pequeno texto com informações usadas no cotidiano (IBGE,2000). Deficiências que não existiriam se todos tivessem tido o acesso à escola em número de anos necessários. Segundo Infante (1997), para que se consiga uma habilidade razoável em leitura e escrita as pessoas devem ter estudado no mínimo os oito anos que compõe o ensino fundamental. Etapa que no Estado de São Paulo não foi completada por cerca de 41% da população (Seade, 1998).

Os índices acima não estão isolados, fazem parte de um conjunto de indicadores negativos do sistema educacional brasileiro. Somos os campeões em repetência dentre 16 países pesquisados pela UNESCO: "de cada 100 estudantes matriculados nos seis primeiros anos do ensino fundamental em 1997, 25,8% repetiram alguma série" (Gois, 2000, p. 1).

Assim, essa realidade nos mostra que temos muito ainda pela frente para alcançar um desenvolvimento socioeconômico capaz de diminuir as desigualdades sociais e proporcionar a todos os benefícios de uma sociedade democrática.

No sistema educacional, vários são os elementos que se relacionam e formam esse realidade deficitária: pais, alunos, professores e principalmente

políticas públicas. Todos precisam ser envolvidos num universo de modificação. Não que isso seja simples. Ao contrário, é tão complexo que muitas vezes acaba por gerar a passividade e acomodação, causando o que Bourdieu chamou de "habitus² (1989)".

Sob esse aspecto, a formação do professor que trabalha com os oito anos de ensino fundamental assume proporção decisiva na diminuição dos problemas. Nenhum outro profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão importantes no futuro da sociedade quanto o professor. O que justifica um atenção cuidadosa à sua formação (Rodrigues & Esteves, 1993). Nesse conjunto, há um subconjunto ainda mais próximo da modificação dessa realidade: o professor que trabalha com os quatro primeiros anos do ensino fundamental. Segundo Scala (1995), "a formação do professor é o fator mais evidente que se reflete na qualidade de ensino, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental" (p.14).

Os quatro primeiros anos do ensino fundamental são essenciais para relação qualitativa com o conhecimento produzido e sistematizado pela sociedade (Brown, 1994; Andreazi, 2000). Porém, a formação inicial desse professor é a que menos pressupõe um aprofundamento teórico, seja em conceitos de diferentes áreas do conhecimento, seja em conceitos do fazer pedagógico em si, em conhecimentos sobre o aprender e ensinar enquanto processos fundamentais no desenvolvimento integral do seu aluno.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação o ensino fundamental tem por objetivo maior "a formação básica do cidadão" (Lei 9394/96). Dessa forma, o professor que atende a esse público tem para si uma tarefa vital de sobrevivência social porque não se concebe um país que não tem a maior parte de sua população sem esse mínimo de escolarização num mundo que exige cada vez mais maior número de anos de escolaridade.

Habitus - sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a tarefa infinitamente diferenciadas, graças aos transferts analógicos de esquemas permitindo resolver os problemas da mesma forma, (p.46)'

Entretanto, este professor é mal remunerado, mal preparado (Fusari, 1988; Britto, 1994; Gatti, 1994; Esteves, 1995; IBGE, 1997), e por conseguinte apresenta um status profissional muito baixo diante da sociedade. Temos que da valorização social de uma profissão decorre seu salário e estrutura de carreira. E desses a própria (des)valorização. Temos assim um círculo vicioso que precisa ser interrompido. Muitas são as pesquisas que indicam essa situação de sucessivas frustrações e abandonos, mas poucas as ações políticas que se preocuparam com isso (Fusari, 1988; Gatti, Sposito & Silva, 1994; Gatti, 1997).

Segundo o ministro Paulo Renato de Souza (Educação), "a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef³) modificou um pouco essa situação ao aumentar o salário dos professores em média 12,7% (Souza, 2000)". Entretanto, o salário anual de um professor de ensino fundamental em início de carreira ainda é o quarto pior dentre 45 países pesquisados pela Unesco (OCDE⁴ & UNESCO, 1999). Mas esse é apenas um nível da situação, há outros se somam para resultar num exercício profissional digno, capaz de trazer benefícios à sociedade. Um outro nível é a formação desse professor, deficitária e incoerente com o que se quer em termos de desenvolvimento social. (Fusari, 1988; Britto, 1994; Gatti, Sposito & Silva, 1994; Esteves, 1995; Gatti, 1997; IBGE, 1997)

Nesses estudos e em outros há uma unanimidade: a necessidade de implementações políticas efetivas a curto, médio e longo prazos que mudem essa situação e consigam elevar as condições socioeconômicas do país, lembrando que "o mundo histórico é o mundo do fazer humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber..." (Castoriadis, 1982, p.89). E o saber é elemento primeiro de qualquer profissional, especialmente o do professor. Esse saber é resultado de ações sistematizadas ou não, cujo objetivo é auxiliar o aprendizado dos alunos. A educação para formação de professores,

FUNDEF: Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do Magistério criado para direcionar recursos econômicos diretamente a esse nível de ensino. OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Capítulo I - Introdução

sim como a de qualquer outro profissional, deve ser entendida como um processo contínuo que compreende duas fases:

1. Educação durante o curso de formação, que antecede a atividade profissional;
2. A educação em serviço que deve ocorrer ao longo da atividade profissional docente, conhecida como formação contínua (Thompson e Russel, 1981; Yarger, 1982; Celani, 1988; Carvalho et al., 1990; Lemos, 1995; Scala, 1995; INEP, 2000).

Antes de exercer o magistério o professor tem hoje, duas opções de preparo: o ensino médio composto pela Habilitação Específica ao Magistério (HEM) e pelo Centro Educacional de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) e o ensino superior, com o curso de Pedagogia e as licenciaturas (curtas e plenas). Mas essa disposição tem prazo para terminar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) determina que todos os professores da educação básica tenham curso superior completo até 2007. Essa é uma tarefa gigantesca, levando-se em conta que, hoje, cerca de 600 mil professores ainda não têm esse diploma (INEP, 2000). Isso significa que o professor para lecionar em qualquer nível de escolaridade deverá ter curso superior, o que irá transformar o ensino médio profissionalizante ao magistério (Escola Normal) no primeiro passo à formação e não mais em nível suficiente para a docência, como ocorre hoje.

A exigência de curso superior para exercer a atividade docente parece atender algumas das necessidades de uma sociedade que pede cada vez mais um profissional com maior tempo de escolarização. No entanto, não basta apenas exigir um curso em nível de graduação, é necessário que este corresponda às expectativas e ofereça uma formação inicial que realmente proporcione ao futuro profissional condições de exercer a sua atividade. Infelizmente, sabe-se que a formação inicial citada acima, seja no nível médio, seja no ensino superior é insuficiente e muitas vezes deficitária (Fusari, 1988; Viana, 1993; Gatti, 1997). Ela deveria supor o saber, o saber-fazer, o poder fazer (competências) e o ser pessoal, mas não o faz (Cró, 1998).

Segundo Nóvoa (1997), a formação "deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada" (p.25). É o momento chave da socialização e da configuração profissional.

Porém, esta formação ainda não é uma realidade. Segundo pesquisas, os professores encontram inúmeras dificuldades em sala de aula, todas estas oriundas de uma formação que não os prepara adequadamente para o exercício da profissão (Fusari, 1988; Almeida 1993; Britto, 1994; Inforsato, 1996, Cró, 1998). E essas dificuldades acabam interferindo diretamente no processo de aquisição de conhecimentos do aluno, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem reflete uma dinâmica profundamente interativa entre atores resultando "por um lado o aluno que não aprende e por outro um professor que não ensina bem" (Oliveira, 1997, p.11).

Um outro fator que contribui para que, o que o professor aprende em cursos que o habilitam a exercer a profissão não seja suficiente para sua prática é o próprio movimento da humanidade, que produz mudanças rápidas no seu conjunto de valores e na produção de novos conhecimentos, transformando conceitos e teorias num ritmo alucinante. Os avanços tecnológicos alteram o pensar do homem e pedem que se olhe para a escola e com "outros olhos e... outro coração" (Pretto, 1996, p. 8), dando a todos condições de acompanhar e principalmente participar integralmente dessa rápida evolução do ser humano. Não se pode mais compreender a escola como um local de transmissão de conhecimento puro e simples; é preciso vê-la como um elemento constitutivo da sociedade e, como tal, também responsável pela construção dos saberes.

Para que isso possa acontecer é necessário se pensar na formação dos profissionais da educação, uma vez que são eles que atuam diretamente nesse ambiente e agem como transformadores de um realidade social. Há de se pensar num educador capaz de acompanhar os progressos científicos e usá-los como elementos do processo ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, devemos ver a formação desse profissional como uma forma de educação contínua, um processo,

"que dê ao professor o apoio necessário para que ele mesmo se eduque, à proporção que caminha em sua tarefa de educador; uma forma permanente de educação que, não tendo limite para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando a idéia de um produto acabado" (Pereira, 1993, p. 38).

Muitas são as definições de "educação contínua" (lifelong learning) ou "educação em serviço" (Freire, 1974; Mediano, 1992; Pereira, 1993; Giubilei, 1993; Fusari e Rios, 1994). Dessas, constata-se uma identificação entre as duas expressões.

Segundo Fusari e Rios (1994), formação contínua pode ser entendida como o "processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir - criando e reproduzindo - o conhecimento histórica e socialmente construído por uma sociedade" (Pp. 1-2). Para Paulo Freire, já em 1974, mostrando que a preocupação com o aperfeiçoamento do professor não é recente, dizia que a educação a serviço do educador é fundamental, "esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história" (p. 42).

As mudanças científicas, tecnológicas, econômicas da sociedade exigem do professor constantes aperfeiçoamentos e novas aprendizagens. Seu fazer pedagógico é histórico e inacabado. Centrar a prática profissional somente sobre o conhecimento construído na formação inicial é insuficiente.

Aprender continuamente é premência profissional, de sobrevivência intelectual e social. Os alunos não são os mesmos, os valores sociais mudam em períodos cada vez menores e, principalmente, a evolução e transformação tecnológica perpassam cada ato ou pensamento humano. Não se pode desconsiderar os avanços científicos dessa sociedade em final de milênio e as

lacões de todas essas alterações com a escola. O professor é elemento essencial dessas alterações, afinal é agente da educação, e esta, a chave do futuro (Delors et al., 1996; 1999). E a formação contínua o meio que permite e se estruture a educação fundamental e se possa pensar de forma diversificada e de acesso à três dimensões da educação: ética e cultural, científica e tecnológica, econômica e social.

Há, também um aspecto político ideológico implícito na questão da formação contínua do professor. Novos conhecimentos, novas práticas, movimentos que resultam em novos questionamentos sociais, rupturas e posturas diversas que implicam em exercício real da cidadania, no seu significado maior.

Segundo Carvalho et al. (1990), a formação contínua é importante porque "a partir do momento em que o professor começa a perceber a relação entre sua formação e sua prática, os descompassos, as imposições, a não avaliação sistemática do seu trabalho, podem efetuar rupturas, assumindo a coordenação do processo de ensino-aprendizagem seu e de seus alunos" (p. 107).

Essa afirmação é das mais significativas quando se pensa em mudanças, em dominar as decisões educacionais de forma política. Mudanças são esperadas, mas não se espera que elas aconteçam facilmente; a busca é incessante e as dificuldades muitas. O caminho do educador em busca de sua valorização enquanto profissional indispensável num contexto social eletrônico e informatizado passa inevitavelmente pela formação contínua, pelo repensar de valores e conhecimentos, pela discussão do saber já constituído em articulação com os em construção.

A formação contínua do professor deve ser vista como uma das soluções para a melhoria das condições educacionais brasileiras. Porém, não se pode vê-la como a solução mágica que resolve todos os problemas. Ao contrário, ela pressupõe reflexões e avaliações que a tornem um meio efetivo de ajuda aos professores. A formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas docente. Não se pode reduzi-la a "treinamentos"

desvinculados do cotidiano do ensino-aprendizagem e sem qualquer compromisso com continuidade ou mesmo com o que o professor sente necessidade ou já tem como conhecimento. Devemos pensar na forma de uma ação educativa contínua destinada aos professores em serviço.

Para Scala (1995), muitas ações em formação contínua têm sido criticadas por serem "sinônimos de cursos de curta duração, oferecidos assistematicamente e sem levar em conta fatores como a bagagem pessoal de conhecimento e o contexto social interno e externo da escola" (p. 7). Esse mesmo autor preconiza que os cursos oferecidos hoje, não atingem a escala do problema: o número e a distribuição geográfica dos professores não são cobertos. Além disso, não apresentam uma seqüência de ações sólida e não se garante continuidade de suas realizações com o mesmo grupo de professores. O que contribui para que a atual prática para a atualização e aperfeiçoamento do professor em serviço faça o efeito inverso estimulando e reforçando a desarticulação do saber e do fazer desse professor.

Outros autores complementam esse ponto de vista dizendo que oferecer simplesmente programas de "treinamento" sem critérios ou descompassados do processo educativo, com objetivos imediatos, não alcançam a formação adequada/necessária nem atingem o cotidiano da escola. São discursos desconectados do fazer pedagógico, alimentando ainda mais a divisão entre o saber e o fazer (Lanier e Little, 1986; Ferreira et al., 1992; Griffin, 1992; Lima, 1996; Nóvoa, 1997; Shon, 1990,1997) .

Educação profissional contínua, nos parece, deve ser sinônimo de trabalho continuado por meio dos diferentes meios que o professor acredita efetivos e que as necessidades e qualidades democráticas de cidadania, solidariedade, coletividade clamam em todos os momentos do fazer pedagógico.

Nóvoa (1997) afirma que uma formação contínua não se dá por "acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção Permanente de uma identidade pessoal" (p.25).

Para Freire (1991), um contexto real de formação contínua **deve supor que**

- Educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e refaz.
- A prática pedagógica requer compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- **O programa de formação de educadores deve ter como eixos básicos:**
 - A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - A necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - A apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. "(p.80, negrito nosso)

A formação contínua deve apoiar uma aprendizagem que conduza a uma mudança de prática de ensino pela reflexão na ação e depois da ação. Isso supõe um conhecimento na ação, uma reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schon, 1990, 1997)

Em suma, entendemos que uma formação deve ser entendida como um conjunto de ações educativas contínuas e duradouras, que promovam reflexões e construam conceitos sobre a e na prática pedagógica, de maneira a proporcionar ao professor uma autonomia que leve à quebra da dicotomia entre discurso e prática. E o torne um profissional ainda mais capaz de agir

ativamente em sua sociedade, modificando-a e tornando-a mais igualitária e democrática.

1.2.2 Um espaço apropriado

Diante da constatação da necessidade da formação contínua, nos parece apropriado refletir sobre os caminhos de como e onde se conseguir efetivar a formação contínua para o professor do ensino fundamental.

Temos uma história de ofertas de cursos temáticos com novos conhecimentos produzidos por especialistas de uma determinada área, descontextualizados e distantes da prática pedagógica do professor, oferecidos por órgão governamentais (delegacias de ensino, oficinas pedagógicas, dentre outros), compreendidos como formação contínua. Porém, sabemos que esse tipo de intervenção muda muito pouco uma prática da profissão. (Schon, 1990, 1997).

Sabemos da necessidade de se ter acesso aos novos conhecimentos produzidos pela sociedade, mas entendemos que não é só isso que proporciona mudanças. O simples receptáculo de novas teorias e informações não produz mudanças duradouras e consistentes numa prática de ensino, ao contrário, ele pode acarretar uma incorporação de novas teorias sob antigas estruturas (Zeichner, 1997). A formação contínua depende da mobilização de diferentes saberes: os da prática reflexiva, os da teoria especializada e os da militância pedagógica (Hameline, 1991 apud Nóvoa, 1997).

O professor deve ser visto como um profissional capaz de produzir conhecimento sobre ensino, isso significa olhar a prática como objeto de estudo, problematizá-la, propor hipóteses e construir um saber sobre o ser professor (Pimenta, 2000).

Nóvoa (1997) afirma que "a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola" (p.28).

Assim, a formação contínua do professor não pode estar desarticulada do local de produção efetivo dessa reflexão e mudança. A formação contínua deve acontecer prioritariamente na escola, mais especificamente, na

construção dos projetos que a representam. Esses projetos são objetivos, direcionamentos e resultados de uma ação pedagógica, de uma concepção de ensinar e aprender de uma coletividade escolar. E no processo de reflexão, elaboração, avaliação desses, no exercício mais próprio de seu trabalho que os professores aprendem, constroem sua profissão e os significados de ser professor. E assim, intervêm na busca de uma sociedade democrática.

1.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

1.3.1 Alguns pressupostos

Vimos algumas concepções de formação contínua dos professores. Nem todas as mais apropriadas. Constatamos que a reflexão na e sobre a ação pedagógica implementada no ambiente de trabalho pode ser uma das mais consistentes e transformadoras de realidade social. Sob esse contexto, decidimos refletir mais sobre um meio de se propiciar ao professor condições de se formar continuamente no universo da escola: a educação a distância. Pode parecer paradoxal, uma **vez** que educação a distância pressupõe afastamentos e o contexto escolar proximidades. Não vamos pensar em educação a distância como um meio de isolar o professor, estaríamos contrariando nosso pressuposto. Mas vamos entendê-la como meio de desenvolver competências, de se efetivar a reflexão na ação pedagógica e sobre ela. Vamos entendê-la enquanto o meio de se construir aprendizagens que vão conduzir a uma mudança de prática de ensino pela reflexão sobre e na prática profissional (Schön, 1997).

Consideramos que essas aprendizagens são compostas por dois elementos de naturezas diferentes, mas numa construção mútua. Primeiro, as teorias produzidas **num** universo externo à escola de ensino fundamental. Segundo, a prática pedagógica em si, elaborada a partir representações de teorias pessoais, tomadas de decisão e solução de problemas no universo da escola. O processo de reflexão desses dois elementos, resulta na aprendizagem e mais especificamente no desempenho da profissão. É desse processo, com seus dois elementos que deve ser composta uma formação contínua.

Sob esse aspecto, estamos considerando o uso da educação a distância como um meio de se proporcionar ao professor o acesso às teorias construídas fora da escola, deflagrar as reflexões sobre as práticas e sob esses dois pontos de partida propiciar uma reflexão que leve a uma construção de uma nova prática pedagógica.

Mas por que acrescentar a educação a distância nas discussões sobre formação contínua se só essa já é um grande exercício reflexivo? Parece-nos que a educação a distância merece uma atenção especial nesse final de milênio quando muitas ações, intervenções educacionais estão sendo repensadas e ações avaliadas em sua totalidade de organização, tanto em termos pedagógicos como econômicos.

Estudos mostram que esse meio de ensinar e aprender apresenta características que se adaptam a uma formação calçada em objetivos, tais como:

- buscar alternativas viáveis que impliquem em melhorias reais no quadro educacional do país;
- apresentar condições de oferecer oportunidades educacionais aos que não têm acesso a escola presencial;
- uma relação custo/benefício que tem se mostrado em estudos como eficaz.
- traz a possibilidade de se utilizar recursos tecnológicos que permitam seu uso em larga escala (Kaye, 1988; Scala, 1995; Henriques, 1996; Barreto, 1997; Barreto, 1998; Barreto, Pinto & Martins, 1999).

Mas na sociedade brasileira, o fator mais premente é de natureza socioeconômica: investimentos públicos estão sendo feitos em implementações educacionais que têm por base de trabalho a educação a distância. E como essa não é a primeira vez em que programas envolvendo educação a distância são feitos no Brasil, muitos dos quais abandonados no decorrer da implantações por decisões políticas sem avaliação (Lima, 1997). Assim, a perspectiva de novos investimentos leva à exigência, por parte do meio científico, de um posicionamento mais efetivo no sentido de fornecer subsídios para uma ação mais "consciente". Vale lembrar que é dever de toda pesquisa oferecer subsídios que possam contribuir para que investimentos da sociedade tenham êxito e resultados positivos sejam obtidos. Dessa maneira, a opção pelo estudo da educação a distância não é fato isolado socialmente, é uma busca de reflexões sobre o cenário educacional brasileiro.

1.3.2 Elaboração de um conceito

A educação a distância é uma das formas de proporcionar aos professores condições de aperfeiçoar e renovar seus conhecimentos. Nos estudos ao longo do tempo o conceito de educação a distância tem assumido diferentes definições.

Para Henriques (1996), educação a distância pode ser definida como: "um método racional de partilhar conhecimentos, habilidades e atitudes. Utiliza a divisão do trabalho e os princípios organizacionais modernos, além dos meios de comunicação não-diretos, especialmente para produzir materiais didáticos de alta qualidade que possibilitem a aprendizagem de um grande número de estudantes dispersos geograficamente e em momentos distintos" (p. 32).

Aqui o detalhamento da estrutura é trabalhado, mas ao invés de se evidenciar a questão da relação interpessoal mediatizada, a definição traz a variável estatística como um de seus valores principais.

Em outras definições sobre educação a distância podemos observar que a questão da relação presencial parece estar presente de forma implícita ou não nos conceitos descritos.

Guedes (1984), define educação a distância como: "uma modalidade de ensino mediante a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contiguidade presencial em recintos determinados".

Aqui, parece-nos que a dimensão individual começa a surgir, mas aparece sob a forma de função psicológica "isolada". Aliás, não nos fica muito claro o que significam essas "informações cognitivas" ou as "mensagens formativas". Quanto ao aspecto do presencial, esse autor exclui essa necessidade, afirmando que a relação não requer contiguidade presencial. Não nos parece que essa afirmação pode ser simples e definitiva, mas sim,

merece uma atenção maior das pesquisas, de forma a verificar se isso é real em nosso contexto.

Em uma coletânea sobre educação a distância, Nunes (1994) cita duas definições que nos parecem úteis para a compreensão maior das potencialidades dessa modalidade de ensino. A primeira, de Dohmen que considera a educação a distância como:

"uma forma de "autodidaxia" onde o aluno recebe materiais com conteúdos organizados. O acompanhamento é feito por professores através de meios de comunicação que superam longas distâncias. É o oposto da educação presencial onde professores e alunos têm um contato direto." (p.10) Nesta definição a tônica mudou em relação à demais apresentadas, o

autor valoriza o não presencial e apresenta a educação a distância como um estudo isolado, mas com uma organização pré-determinada e fixa de conteúdos, que podem não corresponder às expectativas dos alunos. Parece-nos haver uma preocupação maior no conteúdo do curso do que com o próprio aluno. Será que essas estruturas são aceitas pelos nossos professores? Não podemos afirmar, mas podemos levantar a hipótese de que uma interação maior entre desejos e necessidades dos alunos com as do país enquanto coletividades podem oferecer resultados mais positivos.

A segunda definição apresentada por Nunes (1994) é a de Moore proposta em 1972, que diz que

"o ensino à distância é o tipo de método de instrução em que os procedimentos acontecem, de tal modo, que a comunicação entre o professor e o aluno possa se realizar através de textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas".

Esta definição busca articular a comunicação entre atores do processo e os meios pelos quais esta pode acontecer. O nível de análise que reflete parece mais de natureza "estrutural", de certo modo esvaziado de uma relação

entre sujeitos, entre subjetividades, que podem e devem acontecer de maneira diferente, qualitativamente falando, porque mediatizada.

podemos dizer que essas duas últimas definições parecem ter em sua essência a idéia de tecnologia educacional largamente discutida nas décadas de 60 e 70. Há implícito o conceito de que educação é transmissão de conhecimento. Não há uma preocupação com o aspecto cognitivo, com as formas de apropriação pelos sujeitos das informações oferecidas nessas propostas educacionais ou mesmos com as posturas deles diante de situações de aprendizagem não tradicionais. Informações essas importantes e que merecem ser melhor estudadas, assim como a questão do presencial porque entendemos que podem significar o sucesso ou não de iniciativas de educação a distância. A ênfase dessas pesquisas é o conteúdo a ser transmitido, não se olha o aprendiz e as necessidades cidadãs coletivas além das individuais. O foco está num dos lados da comunicação e não em todo o processo .

Numa outra coletânea Aretio (1987) reúne outras definições sobre o conceito de educação a distância que acrescentam informações para a nossa reflexão sobre o tema. Vejamos:

Borje Holmberg em 1977, afirmou que "o termo educação a distância cobre as diferentes formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores presentes com seus estudantes em sala de aula, mas sem dúvida, se beneficiam do planejamento, guia e seguimento de uma organização tutorial". Essa definição se apresenta mais como uma descrição de uma situação do que propriamente um resultado de elaborações conceituais. Parece existir um esboço de preocupação com o aprendiz, onde o foco principal é a relação presença/não presença do tutor durante a aprendizagem. Mas não nos oferece maiores informações que nos deixem saber qual o peso exato que tem essa relação na situação de aprendizagem.

Miguel Casos Armengol disse em 1982, que

"o termo educação a distância cobre um amplo espectro de diversas formas de estudo e estratégias educativas, que têm em comum o fato de não se realizarem mediante a tradicional contiguidade física de professores e alunos em locais especiais para todos os métodos de ensino em que, devido à separação existente entre estudantes e professores, as fases interativa e pré-ativa são conduzidas mediante a palavra impressa, e ou elementos mecânicos ou eletrônicos". Nessa definição há uma preocupação maior em relação a educação a distância e o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, o enfoque é a questão do presencial, mas sem uma relação direta desta com o que ocorre com o indivíduo nesse contexto.

Ainda na coletânea apresentada por Aretio (1987), encontramos a definição proposta por José Luis Llamas, em 1986, onde a

"educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem sem limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos estudantes. Implica em novas relações para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos." Essa definição parece fazer uma ponte entre a questão do presencial com os fatores psicossociais e cognitivos que envolvem uma aprendizagem à distância. Não há um detalhamento maior do que seriam essas relações. Porém, podemos inferir que há uma preocupação com o aspecto subjetivo da aprendizagem.

Existem outras muitas definições. Segundo Jegede (1994) corroborado por Eastmond (1995), educação a distância pode ser definida como:

"uma educação que diferentemente do modo convencional de ensino face a face, o processo de ensino-aprendizagem ocorre em situação na qual o aprendiz está separado do professor em boa parte ou em sua totalidade do ensino no tempo e espaço". Os resultados da aprendizagem são pré-determinados e dependem de

Um planejamento eficiente e efetivo de materiais que se ajustem às características particulares do aprendiz e de uma seleção adequada da mídia a ser utilizada" (p. (235). Essa nos parece evidenciar dois aspectos da educação a distância: a questão da presença do educador no local da aprendizagem e esta mais propriamente dita, seja em termos de mídia seja em termos de características individuais, socioculturais e políticas do sujeito a ser alcançado. Ao dizer que os resultados da aprendizagem são pré-determinados, o autor indica que vê a educação a distância como uma via de comunicação única. Não a entende como um processo dialógico e comunicacional.

Diante de tantas definições, poderíamos dizer que alguma corresponde às nossas expectativas. Mas não. Não há nelas um processo comunicacional explícito. Todas indicam um conceito de sujeito passivo, receptivo à mensagem, capaz apenas de extrair dessa uma informação e armazená-la.

Podemos dizer que se concentram na Teoria da Informação, desenvolvida por Shannon & Weaver (1949), onde a linha condutora é a informação proposta pela fonte. Para eles "o transmissor converte a mensagem selecionada num conjunto de sinais que são enviadas por um canal para um receptor". Esses estudos foram fundamentados em transmissão física de informações e não nas especificidades humanas.

Porém, essa mesma teoria foi (ou ainda é) usada para compreender as comunicações humanas durante muito tempo. Nela um indivíduo elaboraria uma mensagem e a transmitiria a outro por um meio tecnológico ou não, de maneira que esse recebesse e a internalizasse exatamente igual. Assim, muitos estudos interpretaram as comunicações humanas como uma via de dois pólos, a do emissor, ativo e forte, e a do receptor, passivo e fraco. E permeando a relação de comunicação, há a presença de uma relação mais forte, a do poder (Souza, 1995). Podemos transpor essa mesma concepção de comunicação à educação, onde um professor ao transmitir um saber universal ao seu aluno está exatamente estabelecendo os mesmo dois pólos de emissão e recepção (Araújo, 1995).

Não vemos a educação a distância como um recurso para a transmissão de um saber. A entendemos como um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz sim, mas que pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação, representações de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo, do aprender. Não desconsideramos que no contexto há uma informação a ser trabalhada, mas não a consideramos pronta e fechada, mas aberta para ser reconstruída por sujeitos reflexivos.

Segundo Lévy (1997), "um receptor de informação, salvo morto, nunca é passivo. Mesmo sentado diante de uma televisão, sem controle remoto, o telespectador decodifica, interpreta, participa e mobiliza seus referenciais culturais e psicológicos, de modo sempre diferente que seu vizinho" (p. 93)

Sob esse aspecto, podemos refletir quando se fala da necessidade de pensar a educação a distância enquanto direcionada a um espectro muito grande de público. Nesse aspecto muitas vezes desconsidera-se o aprendiz enquanto ser cultural, tornando-o igual em necessidades e desejos.

Diferenças culturais são constantes no Brasil. Mas pouco se sabe quanto estas prejudicam ou não os objetivos pedagógicos de um projeto de educação a distância. Menos ainda quando se traz a discussão da educação a distância ao contexto de formação contínua do professor. E isso nos parece essencial, uma vez que cultura é parte fundamental do educador. Dessa maneira, parece haver um peso muito forte dessa questão a ser investigado e caracterizado de forma a evitar que se diminua o potencial de aprendizagem da educação a distância dirigida a formação contínua do professor. Conhecer as expectativas e necessidades dos diferentes professores brasileiros e o quanto as diferenças entre elas podem interferir no sucesso pedagógico de uma projeto de educação a distância, bem como aliar essas necessidades as do cidadão é fundamental para que o alcance de iniciativas dessa natureza não fique só nas definições e possa efetivamente atender diferentes contextos.

A questão cultural não é um item que apareça nas pesquisas sobre educação a distância. Essas têm perseguido o caminho quantitativo, em

aliar números de iniciativas dessa modalidade de ensino e acesso a elas e menos com o processo do aprender e ensinar a distância. Elas mostram que existem projetos da Tanzânia ao México considerados efetivos como meio de capacitação docente (Klees, 1991; Nettleton, 1991; White e Thomas, 1996; Magalhães, 1997).

Porém, nenhuma delas considera o aspecto das diferenças sociais de melhoria da qualidade de vida de todos como fator importante no processo, o mesmo decisivo de aprendizagem. Ou ao menos, alia as iniciativas de formação contínua dos professores por meio da educação a distância aos objetivos da educação enquanto sistema, não há uma preocupação com os saberes fundamentais de um processo educativo: "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade e aprender a ser" (Delors et al., 1996, 1999).

As iniciativas de educação a distância implementadas até agora no Brasil desconsideraram que o aprender a conhecer é muito mais que acessar um progresso científico, mas é se apropriar dele enquanto fator de contínuo desenvolvimento humano. Foram transmissoras de um conhecimento. De que o aprender a fazer é a própria construção da prática, do exercício docente. Desvalorizaram os saberes da docência enquanto processos de construção de uma identidade profissional. Desconsideraram que essa identidade é construída a partir de e num grupo, numa coletividade. E isso significa aprender a ser, a respeitar o outro enquanto composição da cidadania, de uma autonomia e aprender a viver em comunidade, onde o a produção cultural dessa assume o papel de norteador de ações, do futuro e também de avaliações, da memória de um povo enquanto construção social.

Não há registros na literatura de projetos de educação a distância que tenham considerados todos esses saberes. Mais ainda em termos de Brasil.

Segundo Lima (1997) "são escassas, para não dizer inexistentes, as informações sobre programas de educação a distância em projetos e iniciativas voltados para o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino fundamental no nosso país. De modo geral, programas dessa natureza têm

sido conduzidos desde a década de 60. sem a preocupação de registros e pesquisas que permitam uma revisão de tudo quanto já se fez nesse país, nesse domínio" (p. 31).

Discutimos aqui a questão da educação a distância ser uma alternativa possível à formação contínua do professor. No âmbito nacional, parece que pouco podemos afirmar. Como já foi ressaltado anteriormente, não houve até agora uma preocupação em montar um banco de informações sobre esse assunto. Não se sabe o que pode funcionar e que deve ser descartado em iniciativas desse tipo. Qualquer tentativa de implementar projetos dessa natureza torna-se um eterno recomeçar.

A literatura internacional afirma que a educação a distância tem potencial pedagógico capaz de proporcionar aos professores uma constante construção de novos saberes. Mas por outro lado, não podemos dizer que isso efetivamente ocorre aqui. Não sabemos o que pode interferir na aprendizagem: se diferença cultural é fator importante, se a questão da presença do monitor/professor no local da aprendizagem interfere em alguma coisa. Ou ainda, se os gastos em educação a distância não são sinônimo de prejuízo, acarretando muito investimento para pouco retorno efetivo na qualidade da docência em sala de aula. Mas não basta fazer essas afirmações. São necessários estudos que as comprovem.

Preocupamo-nos nesta pesquisa em identificar a viabilidade pedagógica do quatro alicerces propostos por Delors et al. (1996, 1999) também em processos de educação a distância, como um dos meios de oferecer aos milhares de professores dos país uma formação contínua, de proporcionar a eles um permanente acesso ao conhecimento, ao saber. Isso significa, identificar nessa forma de educação, elementos que ajudem os docentes à compreenderem a história de suas práticas, articulá-las a uma melhor Preparação teórica e aperfeiçoar essas suas práticas em um "continuum". Buscamos indicações que possam contribuir para a evolução educacional brasileira, e conseqüentemente para o desenvolvimento do país, não só de alguns poucos, mas de todos os que aqui vivem.

pesquisas internacionais têm mostrado que a educação a distância é um meio de ensino tão bom quanto o presencial porque essa modalidade de ensino apresenta características que podem favorecer o desenvolvimento de ações educativas em moldes mais integrados (não fragmentados), mais regulares (não esporádicos) e se apresenta como instrumento com potencial para atacar o problema dos grandes números da educação e eliminar distâncias físicas e sociais (Scala, 1995).

As distâncias físicas não são aqui conceituadas apenas como localidades geográficas, mas também como tempo. A educação a distância permite que se trabalhe com limitações de tempo e espaço. Além de permitir que se leve novas informações à extensões territoriais ilimitadas. Porém, nada assegura que essas novas informações se transformarão em novos conhecimentos, em novas práticas. Pesquisas de natureza qualitativa, que busquem os aspectos do aprender são prementes.

Não podemos questionar que há um potencial na educação a distância de diminuir ou mesmo suprimir os empecilhos sociais, econômicos que afastaram o homem da escola. Mas de que forma? Sabemos que ela permite o acesso aos saberes construídos por uma sociedade. Mas será uma aprendizagem do quê? E para quê? Será que ela não pode ser um objeto de poder, de transferência de um saber superior e inacessível? Tudo isso parece ser uma discussão pertinente das contribuições da educação a distância dentro do quadro da educação brasileira. Entretanto, devemos considerar que esse meio de ensino inicia um caminho no contexto educacional brasileiro agora. Por falta de registros de iniciativas anteriores não podemos refazer os caminhos, aprender com os erros e acertos e melhorar as iniciativas..

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9394/96) normalizou os cursos realizados sob a forma de educação a distância. Em seu artigo 80 autorizou sua existência no nível superior de ensino e proibiu o uso no ensino fundamental regular, dedicado às crianças e adolescentes. O Decreto da Presidência da República n.º 2494 de 10/02/1998 regulamentou esse mesmo art. 80 da LDB e deixou claro que educação a distância não pode

ser sinônimo de falta de seriedade, de compromisso ético e de investimentos irresponsáveis, sem planejamento e acompanhamento adequados. Há ainda, um outro indicador da vontade política em se inserir esse meio de ensino no contexto educacional brasileiro. A Lei n.º 9394/96 afirma que a educação a distância contará com incentivo do Poder Público e as normas para sua implementação, produção, controle e avaliação caberão aos respectivos Sistemas de ensino. E estabelece um período experimental de uso da educação a distância em programas educacionais.

Portanto, parece-nos ser o momento de avaliar seu potencial de uso, tanto em situações do ensino formal, de acesso efetivo a um nível de escolaridade quanto a uma oferta de formação contínua aos mais diferentes profissionais, dentre esses, o professor.

Por outro lado, "o trabalho docente sempre esteve baseado no desempenho do professor, cujo canal de comunicação permanece, até os dias de hoje, centrado na oralidade e na escrita, tendo como tecnologia disponível o quadro-de-giz. Quando muito, ele conta com mimeógrafo e o livro didático. As escolas mais abastadas possuem máquina de cópias, televisor e videocassete" (Nogueira, 1996, p. 35). O que nos faz perguntar, como um professor que não leva para sua sala de aula, para o seu contexto de ensino, a sua prática pedagógica uma tecnologia de informação e comunicação vê essa utilização quando na situação de aprendiz. Ele não faz uso porque acha que não se aprende ou porque não sabe usar? E essas variáveis podem ser importantes num contexto de educação a distância desse mesmo professor? Ou será que a questão da não presença é o fator determinante nessa situação? Nos parece pertinente discutir o aspecto da presença ou não de um professor em situações de formação contínua, mas não só esse.

Em outra pesquisa, pudemos contatar que esse é um aspecto importante, mas não o único. Porém, não problematizamos a questão e isso não nos permite emitir conclusões. Mas podemos indicar os fatos por meio dos dados: de um grupo de 33 professores, 84% não desejavam estar sozinhos quando na condição de alunos (Lima, 1996).

Nos parece que muitas das perguntas sobre essa modalidade passam nela questão da presença. Um indicativo é o aumento de meios tecnológicos que tem sido usado como forma de levar a informação mais longe. Há indícios de se estar procurando elementos cada vez mais interativos, cada vez mais facilitadores de uma interação entre mestre e o aprendiz. Aqui o conceito de interação é olhado numa perspectiva sociológica, "de ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a **intersubjetividade**, isto é, encontro de dois sujeitos - que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação)" (Belloni, 1999, p.58, grifo do autor).

Dessa maneira, diversas são as mídias usadas, talvez, como meios na educação a distância que potencializam a diminuição das distâncias físicas e sociais: material impresso, telefone, rádio, audiocassete, televisão, videocassete, computador, telex, teletexto, hipertexto, Internet, satélite dentre outras tecnologias, todas tecnologias a serviço da comunicação.

Nesse amplo leque de meios de comunicação que podem ser usados, centraremos nosso foco na televisão e no vídeo. Entendemos que mesmo diante da entrada dos computadores na escola, ainda pouco se pesquisou sobre essas mídias na educação a distância. Pouco se sabe **como** elas são positivas e **como** facilitam uma aprendizagem, seja de conceitos, seja de processos. Ou ao contrário, se a sua presença é um elemento complicador dessa tarefa. Há, ainda, outro aspecto que merece ser ressaltado do porquê dessa escolha: somos parte de um país em desenvolvimento, não podemos esquecer que são poucas as escolas espalhadas por toda sua extensão que têm acesso ao microcomputador. Agora, a televisão e o vídeo, em virtude do preço e de sua penetração maior em todas as comunidades nos parece mais próximos do professor, nesse momento, para lhe proporcionar a informação de que ele necessita para refletir sobre e na prática, e assim estar em constante desenvolvimento intelectual e como cidadão na busca dos quatro saberes Propostos por Delors et al. (1996,1999).

Quando usamos a expressão informação entramos por um novo terreno que também parece ser parte integrante do conceito de educação a distância: a comunicação.

A comunicação é um dos divisores entre o ser humano e os animais. Sua grande capacidade em se comunicar, "mediante complexos e variados **sistemas simbólicos** o distanciou dos outros seres vivos e propiciou a emergência de uma vida social de caráter histórico e cultural, e a necessidade de convivência social mais elaborada propiciou o desenvolvimento dos sistemas comunicativos" (Oliveira e Carvalho, 1996, p.65, grifo do autor).

Sabe-se que comunicação é "estar em relação com", pôr em comum, partilhar idéias, os sentimentos, as atitudes. A comunicação pode ser pensada como um processo criador de fatos e como tal vista como um fenômeno sociocultural. E em todo processo comunicacional, subtende-se a interação, no aspecto sociológico de intersubjetividades.

Entretanto, só recentemente os meios de comunicação começaram a ser olhados com importância como elementos integrantes da organização da sociedade. Isso ocorreu porque eles alteraram a dinâmica das relações interpessoais, reduzindo distâncias físicas, sociais e culturais. Sentimos aqui uma mudança total: passa-se das sociedades primitivas, isoladas, às sociedades globalizadas em que alterações de qualquer natureza têm reflexos quase que instantâneos no mundo todo. A comunicação se encontra em todas as esferas sociais.

Em educação, a comunicação pode ser vista como uma atividade educativa, porque pressupõe o intercâmbio entre pessoas. Soares (1997), afirma que educação e comunicação são processos inseparáveis. Diz ainda que

"a educação pode ser considerada, na verdade, como uma das mais antigas e tradicionais áreas do exercício da própria comunicação. Ao mobilizar pessoas em permanente interação, sistematizar e divulgar conhecimentos, reafirmar valores, garantir espaço para as manifestações da criatividade dos indivíduos nelas

envolvidas, a educação moderna apresenta-se, hoje, como um autêntico ecossistema comunicacional." (p.3). Em resumo, a comunicação e a educação podem ser vistas como área distintas, com características próprias, mas que se cruzam numa relação bastante complexa. Dessa forma, podemos dizer que, a comunicação nos oferece contribuições para entendermos melhor o processo ensino-aprendizagem a distância. Em nosso caso, mais especificamente o processo de aprendizagem do professor a distância. Funciona numa interdependência vital entre educadores e educandos, promovendo a integração entre os homens, e entre estes e a natureza que os circunda (Oliveira e Carvalho, 1996).

Segundo Holmberg (1985), "a característica geral mais importante da educação a distância é que esta se baseia na comunicação não direta" (p.11). Essa afirmação nos permite refletir sobre a presença na educação a distância de elementos interativos que contribuem para a efetivação de uma comunicação, embora esta seja predominantemente indireta, por meio dos quais o processo de ensino-aprendizagem concretiza-se, utilizando-se de elementos facilitadores de relações e intercomunicação do professor e do aluno (Oliveira e Carvalho, 1996). Esses elementos da comunicação que facilitam a aprendizagem a distância merecem uma atenção especial no sentido de entendermos melhor quais são eles e de que forma interferem num processo como o da aprendizagem, mais ainda num processo de aprendizagem de um adulto que possui uma relação social com os meios de comunicação já constituídas e que, talvez, não estejam relacionadas ao aprender.

A discussão sobre presença das tecnologias da comunicação na escola e o papel do professor nesse quadro são fundamentais num mundo em que pensar a escola sem os recursos da tecnologia é pensar numa escola dissociada de uma realidade social. A escola deve aproximar o homem da sociedade e não se afastar da mesma, dividindo a realidade em duas: a do cotidiano, repleta de tecnologia e a da escola, com muito menos sons,

imagens, movimentos e conhecimentos quanto o desejaríamos ver presentes. porém, a presença dessas novas tecnologias de comunicação não garantem essa construção dos quatro saberes apresentados por Delors et al. (1996, 1999)- Segundo Penteadó (1998) "a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é sinônimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho" (p.13). Ao contrário, as trocas simbólicas sobre a vida continuam, muitas vezes, como a de muitos preceptores mais antigos: preconceituosas, reduzidas e egoístas.

Há aqui uma lembrança a ser mencionada: a responsabilidade de utilização dos diferentes elementos da comunicação na aprendizagem é da escola, e mais especificamente do professor. Mas este não tem formação suficiente para isso (Rezende e Fusari, 1994; Rosado, 1994; Soares, 1997). Segundo Soares (1997), não só as faculdades de Comunicação Social, mas também as de Pedagogia e Licenciaturas em geral, precisam desenvolver habilidades em seus profissionais para um "exercício do processo comunicativo" (Soares, 1997, p.25) e prepara-los para a presença dos meios de comunicação na escola. É, talvez, a formação do que Soares (1995) chama de "educador". Será que esta falta de preparo e contato com os meios em contexto educacional pode ser um aspecto que interfere na aprendizagem desse mesmo professor quando em contexto de educação a distância, como já vimos anteriormente, caracterizada pelo uso de elementos comunicacionais?

O objetivo da educação são os saberes, mais especificamente os quatro anteriormente descritos. Só eles permitem uma ação e interação na sociedade. Sem eles não se é cidadão, vive-se isolado e privado do desenvolvimento econômico, político, social, cultural e psicológico construídos por uma sociedade.

O papel do professor nesse meio tem sido objeto de muita discussão. Uns apontam para o fim desse profissional (Nuyen, 1994), mas a absoluta maioria indica a necessidade deste como um elemento mediador no processo de aprendizagem, não mais como o único detentor do saber, mas como aquele

que potencializa oportunidades e desenvolve cidadãos plenos. Mas esse novo papel do professor exige preparo, exige formação permanente.

Repensar esse trabalho é olhar para as tecnologias da comunicação como parceiras da educação, é oferecer ao professor elementos poderosos na busca da construção de novos conhecimentos e de uma sociedade mais justa e com menos diferenças sociais. É refletir sobre a necessidade da "pedagogia-comunicacional que, considerando as comunicações (as mídias, as relações com elas e as relações permeadas por ela), pretende contribuir com o exercício da prática da liberdade, fazendo da educação um ato de aproximação com a realidade." (Porto, 1996, p. 27).

O desenvolvimento da educação a distância a serviço do aperfeiçoamento e de novos conhecimentos dos profissionais da educação docentes é, ao nosso ver, um caminho possível de acesso ao desenvolvimento social e à prática da liberdade.

Segundo Maroto (1996), a educação a distância vem dando progressivamente sinais de credibilidade social e acadêmica. Essa autora afirma que no contexto de prioridades para a década de noventa, a educação a distância deixou de ser um fenômeno marginal para ser uma realidade na busca de soluções de problemas educacionais.

Segundo Kaye (1988), essa modalidade de ensino atinge hoje todos os níveis de educação. Mas esse mesmo autor faz uma ressalva quanto as características do aprendizes mais adequados à programas de educação a distância: "a motivação e a autonomia por parte dos estudantes, bem como a separação física do professor, do aluno e do colega justificam, que dois terços dos programas de educação a distância se destinem a uma população adulta." (p. 32). Porém, no Brasil temos excelentes exemplos da educação a distância para crianças. Os programas "Castelo Ra Tim bum", "Cocoricó" são excelentes exemplos (todos produção da TV Cultura de São Paulo). Mas todos, no nível da diversão, do saber informal sem um vínculo com uma instituição. Por que não ver esse tipo de programa na escola? Essa perspectiva deveria poder se consolidar, mas a ausência de pesquisas que possam oferecer informações

que alimentem os sistemas de educação a distância implementados, corrijam falhas e preparem com mais qualidade os elementos humanos e técnicos impedem esse crescimento.

Segundo Lima (1996), há a fundamental necessidade de que programas de educação a distância, assim como de qualquer outra modalidade de educação, sejam solidamente fundamentados em pesquisas se efetivamente deseja-se obter resultados que de fato traduzam uma melhoria aos envolvidos.

No âmbito internacional, a pesquisa sobre educação a distância tem assumido diferentes posições. Em levantamento bibliográfico citado anteriormente, constatamos três linhas de pesquisa dentre os trabalhos que tinham "educação a distância" como uma das palavras-chave indexadas. Esta busca não se limitou a pesquisas cujo sujeitos fossem somente professores. Acreditávamos assim, que experiências com um universo diverso talvez trouxessem informações maiores que poderiam ser consideradas importantes e respondessem a indagações sobre o tema.

Fizemos uma análise das pesquisas encontradas de forma a estabelecer as direções que o assunto assumia. Dessa maneira, pudemos encontrar três grandes linhas de pesquisas. São elas: 1) elaboração e avaliação de projetos de educação a distância; 2) posicionamentos e atitudes diante da educação a distância; 3) potencial (questões) de ensino-aprendizagem de conceitos.

Os trabalhos da primeira linha de pesquisas avaliaram iniciativas desenvolvidas sob o molde de educação a distância e propostas de implementação (Ely, 1996; Senirisant, 1996; Zirkin, 1995; Sanchez, 1996; Novotny, 1996; Manilla, 1996; Schatzman, 1995; Thompson, 1996; Santos, 1993).

Ely (1996), estudou perguntas a serem feitas antes de implementar um projeto de educação a distância que poderiam prever e evitar problemas ao longo da realização do mesmo. A pesquisa considerou que perguntas simples como : "qual é a proposta, para quem se destina, por que fazer sob a forma de educação a distância, como esta vai beneficiar os participantes e quais os custos", podem definir a eficiência do trabalho. Esta pesquisa constatou a

fundamental importância de se planejar qualquer evento educacional. Ajuda-nos a afirmar que não se faz projetos educacionais por interesses de políticos, mas por necessidades sociais.

Senirisant (1996), examinou o desenvolvimento e o sucesso de um projeto piloto de treinamento de professores de língua inglesa na Tailândia, onde 45 professores de inglês de escolas secundárias de duas cidades do país citado foram sujeitos de um programa de treinamento à distância. Desses, 36 concluíram as exigências do curso e indicaram uma melhora nas habilidades de ensinar o idioma e na proficiência do mesmo. Entretanto, a pesquisa não nos permite afirmar com segurança se essa melhoria atinge a sala de aula e que tipo de aprendizagem efetivamente teria ocorrido para esses docentes. As características da pesquisa não permitiram tratar do processo ensino-aprendizagem, mas deixaram sim, um dado bastante positivo: o baixo custo de projetos dessa natureza que podem estimular o investimento em projetos desse tipo. Nesse trabalho a palavra treinamento é entendida como um espaço com conteúdos e resultados pré-determinados. Distante portanto, da nossa concepção de formação contínua de professores, enquanto uma reflexão sobre e na prática pedagógica.

Zirkin (1995), investigou a efetividade do uso de mediação eletrônica, mais precisamente o vídeo. Os resultados mostraram que a interatividade é um fator importante na realização dos estudantes, seja em classes de educação presencial (professor/aluno face a face num mesmo espaço físico), seja por meio de educação a distância (educadores e educandos em espaços diferentes). Esse trabalho merece uma discussão mais completa em termos metodológicos, não nos parece ser possível estudar elementos de natureza diferentes, como o são salas regulares e ensino por áudio/vídeo e compará-los simplesmente. Pode parecer estranho citar um trabalho e discutir seus resultados, mas consideramos aqui que os caminhos percorridos por diferentes pesquisadores podem mostrar quais as lacunas da pesquisa nesse território e apontar diretrizes para novas investigações. Por outro lado, os resultados sobre interação parecem merecedores de mais pesquisas no

universo educacional brasileiro de maneira a nos mostrar se aqui também recebe essa importância.

Sanchez (1996), apresentou um programa desenvolvido em 16 escolas pelo Departamento de Educação dos EUA, onde informações de enriquecimento curricular eram enviadas por satélite, cabo, televisão pública e Internet. Não se trata de avaliação propriamente dita, mas de uma apresentação de experiência. Não houve demonstração evidente de resultados em termos de ganhos ao processo ensino-aprendizagem, sejam eles positivos ou negativos. Nesse trabalho, mais uma vez temos uma concepção de educação a distância como meio de transmissão de informação, não se constituindo assim um processo educacional comunicacional por completo.

Novotny (1996), estudou o potencial da educação a distância como meio de oferecer uma formação em enfermagem a parteiras. Ele constatou que essa forma de educação facilita a instrução dessas profissionais que estão geograficamente dispersas. Parece-nos que aqui, a instrução diz respeito a quantidade de informação que o sujeito recebe e não o que essa mesma pode proporcionar em termos de conhecimento. A pesquisa fala de acesso a informação. Não se relaciona a quantidade de informações que a educação a distância pode levar de um local ao outro, de forma rápida e com baixo custo, com aprendizado. Não há uma preocupação em pesquisar aprendizagem, qualidade, mas quantidade de informações. Não se pode mais atestar a eficiência de um programa de educação a distância tendo como referencial só a informação que se transmite, mas sim pensar no que o sujeito faz com ela e como a transforma de maneira a ser um conhecimento real e não só uma informação que será rapidamente substituída por outra. Esse é mais um exemplo de estudos que buscam saber as vantagens da educação a distância sob os aspectos de caráter mais econômicos e menos pedagógicos. A Pesquisa apresenta uma constatação que vem tomando força nos trabalhos: educação a distância é uma alternativa efetivamente viável quando se trabalha com grandes dispersões geográficas. Mas aqui não nos parece educação, mas informação a distância. Trata-se agora de saber se as vantagens dessa

modalidade de educação se limitam a custos financeiros ou se estes têm uma relação diretamente proporcional com ganhos cognitivos e sociais.

Manilla (1996), descreveu o desenvolvimento do programa de educação a distância da Universidade Nacional Autônoma do México em necessidades da região: educação permanente, educação de adultos, educação a população de regiões remotas. Ele afirmou que bons resultados de iniciativas dessa natureza dependem diretamente de pesquisa, infra-estrutura, pessoas especializadas no assunto e mudanças de natureza organizacional no sistema da Universidade. Essa pesquisa faz uma série de recomendações por ocasião da implementação de um projeto de educação a distância. No entanto, não traz diretrizes concretas sobre quais são os melhores caminhos na busca de um programa efetivo em educação a distância.

Schatzman (1995) avaliou um programa de 18 meses de aprendizagem à distância desenvolvido pela Universidade da Califórnia dirigido aos professores de matemática e ciências de escolas de ensino médio do meio rural da costa norte da Califórnia. Segundo a pesquisa, este programa possibilitou aos docentes um contato com as mudanças curriculares do Estado em questão. A avaliação dos professores ocorreu via "e-mail", fax e telefone. Porém, o estudo não nos permite afirmar que o programa trouxe efetivamente resultados à prática profissional. Observamos no interior da pesquisa que foram realizadas avaliações que acreditamos não serem suficientes para constatar aprendizagem efetiva e, menos ainda, mudanças da prática docente. Fez-se um pré e um pós-teste, focalizando os ganhos de informação obtidos pelo professor. Não nos parece ser possível constatar aprendizagem dessa maneira. Entendemos que a aprendizagem representa um conjunto de ações e interpretações que não podem ser avaliadas por simples provas (como as da pesquisa), cujo modelo de aprendizagem implícito tem por fundamento a transmissão do saber e não sua construção enquanto elemento constitutivo do sujeito.

Thompson (1996) afirma que a educação a distância é um método de ensino tão bom quanto a educação presencial. Para esse autor ela propicia

uma aumento no acesso de adultos a escolarização. Em sua pesquisa ele mostra que os adultos podem entrar em contato com a educação a distância de forma mais fácil que a educação presencial, porque não precisam se dirigir a um espaço específico, num tempo determinado. Essa pesquisa não trata de aspectos do processo ensino-aprendizagem, mas mostra uma constatação que pode ser muito útil, se considerarmos um país como o nosso, que possui índices de analfabetismo assustadores entre as pessoas com mais de quinze anos, como os que já pudemos ver anteriormente.

Santos (1993), avaliou um programa desenvolvido em Portugal para oferecer treinamento aos professores em serviço. São descritos os procedimentos e os materiais (vídeo, rádio, televisão e impresso) usados no projeto. A pesquisa apresentou resultados que avaliam positivamente o programa em questão. Porém, essa avaliação é de natureza subjetiva e não nos oferece informações do uso desse programa na prática pedagógica desses professores. Sobre os resultados encontrados com a aplicação dessa iniciativa. Dessa maneira, não nos permite obter indicações que facilitem nosso trabalho em busca de orientações sobre o uso de educação a distância a serviço da formação contínua do professor. Ela permite sim que acompanhem a orientação dos estudos nessa área e possamos identificar as lacunas de pesquisas e ações.

Em resumo, podemos dizer que todos os artigos dessa linha de pesquisa fazem de alguma forma uma avaliação de programas desenvolvidos sob a forma de educação a distância. Podemos verificar que não há um modelo padrão de programa. Cada experiência procura atender as necessidades da população a ser atingida. A preocupação dos autores parece ser muito mais em avaliar os programas em sua estrutura organizacional do que estabelecer parâmetros de melhores estratégias de uso ou de características que iniciativas dessa natureza devem possuir. Sabe-se que na educação presencial, por exemplo, o uso de recursos didáticos diferenciados são elementos importantes da aprendizagem. Mas na educação a distância

não se tem referências de dados como esse, que facilitariam uma elaboração de programas.

No Brasil, a questão da avaliação de iniciativas é ainda pior. Não se sabe quais projetos de educação a distância foram avaliados e quais os resultados obtidos. Dessa forma, cada iniciativa é um recomeçar de esforços, muitos dos quais poderiam ser redimensionados se pesquisas já tivessem estabelecido modelos de ação que poderiam servir de ponto de partida.

A segunda linha de estudos que pudemos encontrar junto aos artigos pesquisados tratou de posicionamento e atitudes diante do uso da educação a distância para fins de formação. Mais propriamente um único artigo tratou desse tema específico (Smith, 1996). Mas traz uma indagação que merece uma atenção especial.

Smith (1996) desenvolveu uma pesquisa com 397 estudantes universitários sobre o que pensavam sobre educação a distância. Desses, 59% vêem essa modalidade de educação como uma boa opção. Porém, 30% dizem definitivamente não a essa forma de aprender. Os demais não se posicionaram. Quando perguntados se receber no lar a educação seria satisfatório, a maioria dos estudantes disseram que sim desde que combinado com momentos presenciais. Eles argumentaram que precisam da discussão, da resposta imediata, da presença do professor e de outros colegas para aprender. Em uma pesquisa com as mesmas indagações realizadas no Brasil, mas com professores de ensino fundamental, encontramos dados semelhantes e que merecem atenção (Lima 1996). Nessa pesquisa, constatamos que a maioria dos professores investigados não gostaria de aprender sozinho, em casa, por meio da educação a distância. Eles disseram que precisariam da figura do professor bem como dos colegas para aprender. Não se pode comparar as duas pesquisas, mas se pode perguntar porque resultados tão semelhantes em universos tão diferentes. Parece haver aqui um espaço para investigação que analise se na prática, em um processo efetivo de formação contínua por meio de um programa de educação a distância os professores apresentariam essa mesma indicação.

Por fim, pudemos encontrar artigos que trataram de aspectos específicos do processo de ensino-aprendizagem (Roberts, 1996; Care 1996; Inglis, 1996).

Roberts (1996), em seu estudo objetivou mostrar qual a forma de retorno que 22 estudantes da Open University gostariam de receber das tarefas propostas enquanto alunos de uma modalidade de ensino a distância. Ele constatou que eles vêem o computador e o tutor de aprendizagem como os meios mais acertivos de retorno da aprendizagem.

Care (1996) discutiu a mudança do papel do professor no ensino a distância de divulgador de conhecimento para facilitador da aprendizagem. Não fala de aprendizagem especificamente, mas de um aspecto que compõe o processo. Discussões com essa são importante e podem ajudar a compreender melhor o espaço docente numa sociedade em transformação.

Por fim, Inglis (1996) apresentou uma discussão sobre a presença implícita ou não das teorias da aprendizagem comportamentais e cognitivista no processo ensino-aprendizagem a distância. Ele apresentou que a maior parte dos projetos realizados até a data da pesquisa têm implícito uma concepção comportamental de educação. Ressaltou ainda, a necessidade de uma maior teorização nos estudos sobre educação a distância. O dado encontrado é um indicador muito importante na concepção de projetos de educação a distância. Indica quais modelos que os organizadores têm sobre o que é e como se aprende. E perguntar se os modelos de aprendizagem dos projetos correspondem aos dos professores nos parece ser fundamental em iniciativas que se pretende obter bons resultados. Pode haver um choque entre concepções e este causar reações que interfiram negativamente nos resultados esperados.

Diante do quadro de pesquisa apresentados, percebemos que muitos trabalhos enfocam a área de educação a distância, mas notamos, também que há uma escassez de pesquisas que focalizem diretamente o processo ensino-aprendizagem na educação a distância. Sabe-se pouco como isso ocorre com certeza. Não se conhece os fatores sociais que interferem diretamente nesse

contexto, ou ainda, os processos cognitivos pelos quais o aprendiz passa quando de um curso com essas características, mais ainda quando esse aluno é um professor. Não há nada que nos faça afirmar com segurança que, em termos de Brasil, a educação a distância tem o apoio irrestrito do professor. Mais ainda, que ele entende educação a distância como um modelo possível de aprendizagem em contexto de formação contínua. Que a não presença do monitor é um fator determinante de posturas diante dela. Que ela não tem sua imagem associada a políticas não concluídas. Enfim, não podemos afirmar que a educação a distância é um meio capaz de capacitar o nosso professor com resultados positivos e fortes o suficientes para significar uma mudança do contexto, mas temos por obrigação buscar responder essas perguntas de forma a contribuir para construirmos um quadro mais animador da educação no país.

A necessidade da busca de respostas a essas indagações fica ainda mais forte quando se sabe que investimentos estão sendo feitos no sentido de tornar a educação a distância um meio padrão de formar professores. Na busca de soluções para a formação contínua desse profissional temos como perspectiva brasileira projetos de educação a distância, mas pouco se sabe sobre as potencialidades desse meio em termos de aprendizagem na nossa sociedade. Como já pudemos salientar, não se tem dados que assegurem resultados positivos ou não, por exemplo, de um projeto como aquele que vem sendo desenvolvido pelo Governo Federal, denominado "TV Escola" e que tem sido visto como a salvação da qualificação profissional do professor.

Esse cenário de ausências de pesquisas sobre aprendizagem e educação a distância parece exigir que se busque rapidamente compreender melhor o universo desse tema em termos de cultura brasileira se desejamos entrar no próximo milênio com uma situação educacional menos problemática.

Dessa maneira, é importante saber um pouco mais sobre quais são as representações desse profissional e suas condutas manifestadas diante uma situação de formação contínua com uso da educação a distância.

1.4 TV ESCOLA: ALGUMAS INFORMAÇÕES

O Programa TV Escola iniciou-se em quatro de março de 1996, com a entrada no ar de um canal de televisão, via satélite, dedicado exclusivamente à educação e a distribuição do kit de acesso⁵ a todas as escolas públicas com mais de 100 alunos no ensino fundamental. Assim, as discussões acerca da educação a distância retomaram uma força e um espaço, antes só ocupado nas décadas de 70 e 80.

O Programa foi concebido e implementado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (MEC). Seu principal objetivo, descrito em todos os documentos oficiais é de *capacitar e valorizar os professores de ensino fundamental e médio*. No início, foi dedicado exclusivamente ao ensino fundamental, em conjunto com uma série de medidas dedicadas a melhorar as condições desse nível de escolarização. Agora, com o aumento das exigências de acesso ao nível médio, decorrentes do crescimento das matrículas no ensino fundamental, a TV Escola passou a lhe dedicar um espaço em sua programação. Programação que hoje tem a duração de 14 horas diárias

divididas da seguinte forma:

- duas horas de programação inédita dedicadas ao Ensino Fundamental reprisadas quatro vezes ao dia, totalizando oito horas diárias;
- uma hora de programação inédita dedicada ao Ensino Médio, reprisada três vezes ao dia;
- Programa Salto para o Futuro com uma hora de duração, reprisado três vezes ao dia.

A divisão descrita acima pode sofrer alguma modificação diante de espaços dedicados a algum tema especial, uma série comemorativa, um assunto temporal ou uma necessidade premente.

O kit tecnológico de acesso é composto por um televisor de 20 polegadas, em cores e com controle remoto, um videocassete 4 cabeças, uma antena parabólica vazada, um estabilizador de voltagem e fitas VHS.

Os programas dedicados ao ensino fundamental seguem uma estrutura que corresponde à dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997), com as áreas do conhecimento (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes) e os chamados temas transversais Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente e Orientação Sexual. Há também, programas dedicados especialmente à prática pedagógica, chamados de "Escola/Educação" e sugestões de uso dos vídeos da TV Escola, com a série "Vendo e Aprendendo".

Dentre os programas exibidos pela TV Escola, há dois tipos de produções: as elaboradas pela própria equipe, em conjunto ou não com especialistas de diferentes assuntos e os externos, cedidos ou comprados de outros órgãos nacionais ou internacionais. Assim como não há exclusividade de produção, não há também um único tipo de emissão, os programas vão de exemplos de aulas práticas a documentários premiados internacionalmente. (MEC, 2000b).

A estrutura descrita acima, podemos acrescentar um Guia com a sinopse de toda a Programação exibida entre 1996 e 1999, a Revista da TV Escola e os Cadernos da TV Escola. A Revista é uma publicação bimestral composta por notícias relevantes aos professores, entrevistas com especialistas em temas relacionados à educação, exemplos de diferentes práticas de uso da programação da TV Escola no país, alguns destaques da programação, além de um espaço para respostas às dúvidas e de opiniões dos leitores. Os Cadernos da TV Escola são publicações que trazem um aprofundamento inicial em diferentes temas foram tratados em programas da TV Escola.

Enfim, a TV Escola apresenta uma estrutura de recursos grande. Porém, sua estrutura de implementação qualitativa de uso não segue esse mesmo espaço. Pudemos verificar em análise aos documentos oficiais distribuídos às escolas que existem características do projeto que suscitam um movimento de investigação que se justifica pelos indicadores abaixo:

1. não está prevista uma estrutura formal de maneiras de utilização da TV Escola com vista à formação contínua do professor, o que levaria sua

apropriação por meio de moldes "tradicionais" de ensino, criando um paradoxo nos pressupostos de educação a distância;

2. não está previsto nenhum momento presencial ou algum tipo de interatividade para troca de informações, impressões etc. A Revista da TV Escola tem um espaço para troca de informações, soluções de dúvidas e opiniões genéricas, mas é bimestral, seu espaço não comporta um volume de participação grande e uma interatividade adequada entre usuários e conceptores se mostra inviável por restrições do meio em si;

3. os objetivos da TV Escola não são específicos quanto à formação contínua dos docentes. Ao contrário, visam contemplar tanto a formação quanto o oferecimento de subsídios didáticos à atuação docente em sala de aula;

4. não há estrutura de acompanhamento sistematizado que permita ajustes de qualquer natureza durante o processo de apropriação da TV Escola;

5. não há cobrança institucional, mas também não há "ganhos" em termos de evolução profissional. Não há diferenciação em termos de gradação entre o usuário e o não usuário da TV Escola.

Assim, esses indicadores retomam nossa interrogação acerca de uso desse material. Sabemos que o acesso está garantido, mas o que os professores fazem com ele? Ainda são poucas as pesquisas que exploraram esse campo. Marques (1999), em pesquisa realizada junto a escola do Rio de Janeiro mostrou que os professores ainda não usam a TV Escola em contexto de formação, como seria o esperado diante de tanta estrutura técnica. Mas por que isso ocorre?

Não temos elementos que respondam a esse questionamento, mas podemos levantar a hipótese de que os indicadores das ausências citados anteriormente podem estar prejudicando o pleno aproveitamento desse meio, rico em informações e em investimentos públicos. Podemos ainda questionar se as representações dos professores diante de um meio audiovisual na escola podem ser interferentes nesse processo. Visto assim, é urgente que se busque uma maior compreensão desse novo fenômeno.

1.5 A formação contínua: palco de mobilização de expectativas, conhecimento e representações sociais

O contexto de formação contínua para o professor é um espaço para repensar sua aprendizagem inicial em conjunto com a sua prática pedagógica. Esse movimento implica em questionamentos, muitas vezes difíceis e demorados por parte desse profissional. Consideramos que não basta ser oferecido a ele oportunidade de se formar continuamente. Ele precisa estar disposto a fazê-lo. São suas necessidades e concepções que vão aproxima-lo de situações de formação contínua. Porém, muitas vezes esse profissional tem dificuldade de perceber o papel da formação contínua na determinação de sua prática pedagógica e se afasta por considerá-la desnecessária. (Cró, 1998).

Essa afirmação nos permite refletir a necessidade de se considerar o que esse professor espera para si de seu próprio desenvolvimento profissional. Mais ainda, perguntar o que ele entende enquanto formação contínua e como isso deve se processar, considerando-se principalmente a discussão acerca da educação a distância nesse contexto, especificamente da TV Escola. Falamos aqui de conhecer o conjunto de idéias desse professor sobre o que significa e como acontece o seu próprio aprender em contexto de formação contínua. Mas principalmente de entender como ele mobiliza esse conjunto particular de conhecimento e o transforma em condutas.

Entretanto, poucos são os elementos conhecidos das representações dos professores sobre a formação contínua, mais ainda se a relacionarmos ao conceito de educação a distância ou ao um universo de uma mídia como a TV Escola. Mas o que significa falar de representações? Significa adentrar ao campo dos estudos psicossociais. Ao campo das inter-relações entre o indivíduo e a sociedade em que vive. Campo esse que nos remete aos trabalhos que buscam no referencial da Representação Social uma fundamentação para as condutas e concepções dos indivíduos.

Para Moscovici não há uma separação entre esses dois universos. Ele afirma que "não existe separação entre o universo externo e o universo interno

indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos" (Moscovici, 1969:9).

Visto dessa maneira, uma das definições do conceito de representação social é a de "uma modalidade específica de conhecimento que tem por função elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos", no espaço de vida cotidiana (Moscovici, 1961)."

Os estudos de representação social vêm crescendo nos últimos anos. E têm se mostrado um campo promissor para entender o espaço escolar e seus atores (Penin, 1989; Gama & Jesus, 1994; Rodrigues, 1995; Rocha, 1996).

Nossa preocupação nessa pesquisa é justamente entender esse espaço escolar. Para nós, conhecer a representação social desse professor significa compreender melhor os mecanismos das respostas sociais estabelecidos entre sua conduta observada e suas bases psicológicas (Jodelet, 1995).

Essa relação entre conduta e representação de um objeto conceitual parte do pressuposto que representar algo significa dar-lhe um sentido, torna-lo familiar, reconstruí-lo, e então, com esse conhecimento particular poder operar em situações da vida cotidiana. Dessa maneira, esse modelo teórico permite relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas. Nos permite dizer que as representações dos professores sobre formação contínua, educação a distância e TV Escola são determinantes numa apropriação ou não de um contexto que considere esses conceitos. Nos possibilita dizer que a compreensão do professor sobre formação contínua, mais especificamente sobre os meios e as formas presentes num processo dessa natureza, determinariam sua conduta, sua apropriação ou não dessa estrutura. E determinariam ao conhecimento oriundo desse contexto um status, que o levaria ou não a mudar uma prática pedagógica.

Abric (1998) explica que o "objeto está inscrito num contexto ativo, sendo este contexto concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos Parcialmente, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais ele se refere" (p. 27)

No caso de nossa pesquisa temos três objetos de representação: a formação contínua, a educação a distância e a TV Escola. Como o professor organiza isso e os operacionaliza no cotidiano nos interessa particularmente.

Entendemos que o professor possui uma representação de formação contínua que, talvez, contemple um aprender enquanto processo sistematizado, com um saber organizado e uma estrutura organizacional específica. Entendemos, ainda, que o professor possui uma representação de educação a distância que pode classifica-la como um meio de ensino incapaz de lhe trazer aprendizagem porque não atende às características de um ambiente de aprendizagem. E ainda, entendemos que ele tem uma representação da TV Escola. Mas, será essa uma representação de mídia capaz de mediar um conhecimento?

Marques(1999), em pesquisa relatada anteriormente mostrou que o Programa TV Escola deveria poder "revolucionar o modo de capacitação de professores e a aprendizagem dos alunos, mas não está provocando os resultados desejados". Mas quais os elementos intervenientes nesse processo? Quais seriam os elementos capazes de afastar os professores dessa mídia?

Sabemos que não são os elementos técnicos de acesso à mídia porque já vimos que a TV Escola está em quase todas as escolas de ensino fundamental. Mas quais são então?

Consideramos que o aproveitamento ou não da TV Escola está além de aspectos estruturais, ele se configura como um problema complexo. Entendemos que a conduta de um professor diante do uso da TV Escola em situação de formação contínua deve ser resultado da inter-relação de três objetos de conhecimento, elaborados a partir de outras situações do real: a representação de formação contínua, de educação a distância e da TV Escola.

O campo de investigação apresentado acima ainda é novo. Em busca bibliográfica realizada em base de dados informatizadas não encontramos Pesquisas que abordassem esses três universos em conjunto. Essa ausência

nos dica um campo fértil de investigação, onde vários aspectos precisam ser estudados para se ter uma melhor clareza do fenômeno.

Parece-nos que não podemos entender esse fenômeno como uma somatória de conceitos (formação contínua; TV Escola e educação a distância). Acreditamos que exista uma delimitação de campo conceitual conjunto que possibilite uma compreensão sobre o assunto e determine condutas. Mas ainda não existem pesquisas que possam corroborar essa nossa hipótese.

Diante desse quadro, desses três objetos, há ainda outras perguntas a serem feitas: será que o professor acredita que existem diferenças em termos de ganhos de aprendizagem entre cursos desenvolvidos sob a forma de seminários, de curta ou longa duração, com a presença ou não de monitores, a distância, com ou sem avaliação? E mais forte ainda, será que ele atribui status diferentes a sua aprendizagem quando oriunda das diversas formas possíveis de composição de uma formação?

A discussão sobre a melhor maneira de equipar os professores com as capacidades necessárias ao bom desempenho do trabalho pedagógico, entendendo esse como contínuo e direcionado ao "aprender a ser", "aprender a fazer", "aprender a conhecer" e "aprender a viver junto" (Delors et al., 1996, 1999) nos parece pertinente e apropriada aos estudos que se fundamentam no conceito de representação social.

Mais uma vez devemos nos perguntar o que o professor espera. Saber como ele deseja ver organizado um contexto de formação nos parece fazer ser um dos pontos que contribuem para sua própria efetivação. Perguntar a ele se acredita que para que sua formação se concretize de forma positiva são necessárias disposições específicas dos fatores que a compõem. Ou se essas mesmas disposições podem adquirir formas diferentes ao longo do processo contínuo de desenvolvimento desse profissional e significar a linha divisória entre o sucesso ou não dessas iniciativas.

Essa qualidade, nos parece, só poder alcançada se considerarmos o conjunto do que professor pensa, deseja, e tem ao seu alcance para melhorar

seus próprios saberes com o fato de não desconsiderarmos os novos conhecimentos; ao contrário, é com o domínio destes que o professor terá condições de formar novos futuros profissionais que possam viver integralmente o que se aproxima.

Nesse sentido, parece haver um espaço para pesquisas que se aproximem mais desse universo composto pela formação contínua, educação a distância e TV Escola.

Diante desse conjunto de argumentos, emerge a necessidade de estudar as relações entre representações (campos de significação) e operacionalização do uso da TV Escola em busca de condições de viabilização da educação a distância no processo de formação contínua de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

2. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Estudar as relações entre representações (campos de significação) e operacionalização do uso da TV Escola em busca de condições de viabilização da educação a distância no processo de formação contínua de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Objetivos específicos

1. Descrever e analisar as representações **sobre formação contínua** do professor dos quatro primeiros anos do ensino fundamental".

2. Descrever e analisar as representações sobre a **TV Escola** enquanto elemento de **formação contínua do professor** dos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

3. Descrever e analisar as representações sobre a aprendizagem em contexto de **educação a distância**, enfocando principalmente o aspecto presencial na relação professor / aluno.

4 Descrever e analisar uma **estrutura de operacionalização** do uso da TV Escola aplicada em um momento de formação contínua de docentes que se interessam em usá-la, buscando identificar:

- os elementos que compõem essa estrutura de formação contínua com uso da TV Escola, considerando-se fatores organizacional, estrutural e funcional dessa situação;
- o valor da dimensão presencial na formação contínua em relação aos demais componentes da estrutura de capacitação montada como condicionante para a composição de um contexto de aprendizagem;
- as possíveis relações entre a operacionalização elaborada pelos docentes, que leve em conta a especificidade da situação de

educação a distância com uso da TV Escola e a elaborada nas modalidades presenciais de formação profissional do educador em serviço.

Método

MÉTODO

As buscas de respostas ao nosso objetivo geral pediram uma compreensão aprofundada da relação estabelecida por professores de ensino fundamental entre as representações e suas condutas diante dos mesmos objetos, submetidos a uma estrutural contextual efetiva. Nesse caso, três foram esses objetos: formação contínua, educação a distância, TV Escola.

Um estudo dessa natureza exigiu que considerássemos quatro fatores: o **individual, o organizacional, o estrutural e o funcional**. No que tange a dimensão individual, dois diferentes níveis foram considerados: os expressos pela linguagem e os da conduta, expressos no contexto de sua produção. No fator organizacional, observamos a produção, o discurso e condutas de elemento da organização escolar. O fator estrutural foi composto por elementos que permitiram a extração das regularidades, unidades de experiência, a história de um grupo analisadas por meio dos registros oficiais da unidade escolar e aspectos estruturais da mesma. Por fim, o fator funcional, buscou os modos de articulação entre os fatores estrutural e organizacional.

Essa perspectiva metodológica inspirou-se por um lado de uma orientação etnometodológica que visa delimitar, investigar e explorar um fenômeno em andamento. Por outro lado, dentro dessa linha de investigação, nos permitimos construir e aplicar diferentes instrumentos de coleta de informações, buscando explorar variáveis específicas entendidas como componentes do objeto de estudo investigado embora não exclusivas (não se esgotou o fenômeno), mas todas de importância crucial no fenômeno.

Nesse sentido, a composição da amostra decorreu do que chamamos de "acompanhamento ao fenômeno" conforme fora explicado na apresentação desse trabalho.

Por não conseguirmos selecionar uma escola que usasse TV Escola em situação de formação contínua do professor, decidimos primeiramente explorar como esse fenômeno se apresentava na realidade para depois estudá-lo mais profundamente. Assim, a nossa coleta de dados foi realizada em duas fases:

1ª) Fase de exploração:

A fase de exploração inicial ao fenômeno foi composta por:

- a) Uma pesquisa por telefone (detalhamento ver anexo 1).
- b) Pesquisa realizada em cinco escolas sorteadas dentre as da amostra anterior.

2ª) Fase experiencial

- a) Uma dentre as cinco anteriores. Foi proposta uma experiência de uso da TV Escola em formação contínua com condições que significassem uma recuperação das condições de uso definida, num espaço mais controlado e que permitissem o nosso acompanhamento para um aprofundamento do estudo.

2.1 Fase de exploração

2.1.1 Sujeitos:

Foram sujeitos 49 professores do sexo feminino das quatro primeiras séries do ensino fundamental pertencentes a cinco escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo.

As escolas de atuação desses professores eram 100% dirigidas especificamente aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim como todas tinham mais de 100 alunos e receberam o "kit tecnológico¹" de acesso à TV Escola, **única condição essencial para a participação.**

A escolha das escolas foi aleatória e por sorteio de 5% dentre as 90 que haviam respondido a pesquisa por telefone, independente de suas respostas a essa pesquisa. Do total de escolas, quatro localizavam-se no município de São Paulo e uma pertencia ao município de Campinas, ambos no Estado de São Paulo. Não houve critérios determinados para essa distribuição, mas apenas a **disponibilidade e aceitação em participar da pesquisa por parte do corpo administrativo e docente da unidade escolar.**

Não houve nenhuma seleção de quais professores participariam, todos os docentes das cinco escolas pesquisadas, que se dispuseram a responder

O Kit Tecnológico de acesso é composto por um televisor de 20 polegadas, em cores e com controle remoto, um videocassete 4 cabeças, uma antena parabólica vazada, um estabilizador de voltagem e fitas

voluntariamente ao questionarem puderam participar. Assim, chegamos ao número relatado e também às diferenças de quantidade de sujeitos entre escolas (Tabela 1). Vale ressaltar que em todas as escolas alguns professores não quiseram participar da pesquisa e essa vontade foi respeitada.

Tabela 1: Escola de origem dos sujeito

Escola	N	%
Escola 4 (Campinas)	14	28,6
Escola 5 (São Paulo)	10	20,4
Escola 3 (São Paulo)	10	20,4
Escola 1 (São Paulo)	10	20,4
Escola 2 (São Paulo)	5	10,2
Total	49	100,0

Porém, no tratamento das informações desconsideramos as diferenças de localização geográfica e de número de sujeitos. Tratamos todos como pertencentes a uma mesma classe de profissionais: **professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental de escola pública da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo**. Esse tratamento igualitário originou-se em uma perspectiva de pesquisa qualitativa que considerou para a homogeneidade da amostra, aspectos de natureza social.

Homogeneidade da amostra:

Essa constituição dos sujeitos enquanto um único grupo decorreu de três fatores externos comuns a todos: formação semelhante, políticas únicas prática em sala de aula.

- Formação: todos eram moradores da região sudeste do país, mais especificamente do Estado de São Paulo e de cidade grandes. Indicadores de que tiveram acesso ao mesmo tipo de formação inicial.
- Prática em sala de aula: parâmetros iguais, ciclo, progressão continuada, histórias de formação continua semelhantes, (decorrente da atuação profissional em um mesmo sistema de ensino);

- Políticas de ensino: todos trabalhavam em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, constituindo-se como funcionários de um mesmo órgão público, com suas diretrizes e normas pedagógicas-administrativas iguais.

E aliado a essas características de natureza social estava o conceito de representação. Segundo Herzlich (1972), "a representação social é uma forma de pensamento social que ajuda a constituir um grupo social em sua especificidade, constituindo um de seus atributos essenciais." (p.306).

Caracterização dos sujeitos

Como já vimos, todos os sujeitos eram do sexo feminino.

Em relação ao grau de formação desses professores, encontramos 53,1% que não tinham curso superior (Tabela 2). Número que fica pouco abaixo da média do Estado, onde dos 69.256 professores da rede pública estadual, 56,6% têm apenas o 2º grau completo, sem curso superior (INEP, 2000). Essas informações são importantes se consideramos que a meta da LDB 9.394/96 é ter até 2007 todos os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental com formação em nível superior. Há aqui um indicativo de muito trabalho futuro em termos de formação a esse contingente de professores que exerce a profissão sem a mais adequada preparação possível.

Os dados de formação indicam uma necessidade de investimento na oferta de formação em serviço. Como prevê a LDB (9394/96) no seu art. 87, caberá ao poder público "realizar programas de capacitação para todos os professores".

Tabela 2. Grau mais alto da formação do professor

Grau	N	%
Magistério	26	53,1
Graduação	20	40,8
Pós-graduação	3	6,1
<u>Total</u>	<u>49</u>	<u>100,0</u>

A formação dos professores dessa amostra está subdividida em três grupos: o que não frequentaram cursos superior, os que o fizeram em cursos de Pedagogia e os demais. Dos 46,9% dos professores que cursaram uma graduação, 32,7% frequentaram uma faculdade de Pedagogia.

Tabela 3. Curso de graduação dos professores

Graduação	N	%
Sem graduação	26	53,1
Pedagogia	16	32,7
Letras	3	6,1
Ciências biológicas	1	2,0
Psicologia	1	2,0
Artes	1	2,0
Educação especial	1	2,0
Total	49	100,0

Verificamos ainda que do total de professores, 67,3% trabalhavam em uma única escola (Tabela 4). Essa informação pode nos indicar um tempo maior disponível para o próprio profissional, seja ele para fins de formação, seja para interesses pessoais e sociais.

Tabela 4: Acúmulo de jornada

	N	%
Não	33	67,3
Sim	13	26,5
Outra atividade remunerada	3	6,1
Total	49	100,0

Em relação a jornada do professor, constatamos que a maioria trabalhava 30 horas semanais, reforçando a indicação de tempo fora do horário de trabalho dedicado a outros afazeres pessoais e/ou profissionais (Tabela 5). Esse tempo fora do horário de trabalho poderia ser usado para a habilitação em curso superior, por exemplo. Talvez, o estabelecimento de convênios entre rede pública de educação e instituições de nível superior, pública ou privada, desde que essa última oferecesse condições de pagamento acessíveis ao salário do professor, facilitasse o acesso à a habilitação superior a mais e mais docentes em exercício.

Tabela 5 . Jornada de trabalho do professor

	N	%
30 horas semanais	41	83,7
40 horas semanais	8	16,3
Total	49	100,0

Um dado importante da caracterização dos sujeitos foi o fato de não podermos chama-los de recém-formados (Tabela 6). Apenas 4,1% deles tinham menos de cinco anos de docência. Diante de nossas interrogações sobre formação contínua, esse aspecto foi considerado importante, uma vez nos últimos cinco anos a produção científica/tecnológica cresceu muito e sua prática já se constituiu.

Tabela 6. Tempo de trabalho do professor

	N	%
entre 5 e 10 anos	22	44,9
entre 11 e 15 anos	14	28,6
há mais de 16 anos	11	22,4
há menos de 5 anos	2	4,1
Total	49	100,0

Caracterização da relação do professor com o meio audiovisual

As tabelas seguintes compõe um pequeno retrato do acesso do professor aos equipamentos necessários ao uso do meio audiovisual. Esse retrato foi constituído de maneira a verificar possíveis relações desse contexto aos posicionamentos assumidos. Acreditamos que a relação de familiaridade e acesso fácil aos mídias facilitam seu uso (Rosado, 1994).

O primeiro aspecto é de pessoas que possam realizar a gravação dos Programas da TV Escola (Tabela 7). Isso porque para o professor fica muito difícil ter tempo dentro da jornada para esse fim.

Tabela 7. Presença na escola de pessoa responsável pela atualização das fitas da TV Escola

	N	%
Sim	34	69,4
Não	8	16,3
Não dispõe de fitas gravadas	1	2,0
Não sabe	6	12,2
Total	49	100

Dentre os sujeitos, a maioria afirmou que havia alguém que fizesse essa gravação na escola em que trabalhavam.

Em seguida, perguntamos aos sujeitos se a escola em que trabalhavam possuía uma sala específica de uso do vídeo (Tabela 8). A maioria disse que tinha um espaço específico para uso da mídia audiovisual.

A presença de um espaço próprio é um indicador importante porque permite ao professor uma tranquilidade estrutural de que ao decidir por um meio ele estará pronto para ser usado, sem as desagradáveis "organizações de sala" e a conseqüente perda de um tempo importante no espaço da jornada de trabalho.

Tabela 8. Existência de sala específica para usar o vídeo

	N	%
Sim	35	71,4
Desloca a TV e o vídeo p/a sala de aula	14	28,6
Total	49	100

Por fim, perguntamos ao professor se ele tinha alguma dificuldade em usar o equipamento (Tabela 9). Felizmente, o desconhecimento do equipamento foi um problema mostrado por poucos sujeitos (4,1%). Por outro lado, a informação de que não se tem acesso ou o número é insuficiente nos Parece indicativo de desorganizações contextuais. Isso porque acreditamos que o planejamento pedagógico e administrativo possa direcionar um equilíbrio de uso, com previsões e acertos de maneira que todos possam dispor do equipamento quando for necessário. Fica impossível pensar numa escola Pública onde todos decidam usar o videocassete e a televisão ao mesmo tempo.

Tabela 9. Dificuldades de uso do aparelhos de TV e videocassete

	N	%
Sem dificuldade	24	49,0
Número insuficiente	15	30,6
Não têm acesso	5	10,2
Não tem ninguém para solucionar problemas	3	6,1
Não sabe usar	2	4,1
Total	49	100

2.1.2 Material

Nesta primeira fase da pesquisa foi usado como instrumento de coleta de dados um questionário elaborado por nós (Anexo 2), contendo questões abertas e fechadas que exploraram as variáveis descritas no quadro abaixo. Buscamos com esse instrumento uma exploração das representações dos professores por meio da escrita, considerada um acesso legítimo a expressão verbalizada das representações dos sujeitos. (Jodelet, 1984).

Quadro da composição do questionário

Objetivo	Variável	Indicadores	Questões abertas	Questões Fechadas
	Caracterização do sujeito	Informações sobre, formação, tempo de docência, jornada de trabalho e relação com o equipamento audiovisual	32	30; 31; 33; 34; 35; 36
1	Representações Formação contínua	Definição e caracterização de formação contínua	1b; 2; 6	1 ^a ; 3; 4; 5; 37
2	Representações TV Escola	Caracterização do uso do Projeto TV Escola Relação do Projeto TV Escola com formação contínua	7; 11b; 16; 17; 20b	8;9;10;11 ^a 12;13;14; 15;18;19; 20 ^a
3	Representações educação a distância	Dimensão presencial	21;23b;25b; 27;29b	22;23a;24; 25 ^a ;26;28; 29a;38;39

2.1.3 Procedimento de análise dos dados

A análise das respostas oferecidas às questões abertas foi realizada sob a Perspectiva da análise de conteúdo, determinando-se categorias iniciais e globais. Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo é "um conjunto de instrumentos metodológicos (...) que se aplicam a discursos extremamente

diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência" (p.9).

O conteúdo apresentado pelos sujeitos foi codificado, ou seja, os dados brutos foram transformados sistematicamente em unidades de registro e agregados em categorias.

Segundo Bardin (1977), as unidades de registro podem ser: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Aqui, nos utilizamos **do tema**, tenha ele apresentado em palavra ou expressão. Em seguida, definimos as categorias por um critério **semântico**. Segundo Clemente (1992), categorias "são unidades significativas que contém um conjunto de elementos com características comuns. O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico e expressivo" (p. 192). Esses dois autores mostram que as categorias devem possuir cinco características fundamentais: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e produtividade.

Por fim, a regra de contagem definida foi a frequência de aparição, estabelecendo que a regularidade quantitativa de aparição seria o mais significativo (Bardin, 1977).

Os dados das questões fechadas foram submetidos a tratamento estatístico simples por meio do programa SPSS for Windows, Versão 10.05. Tabulamos os dados e extraímos as frequências e percentuais que traduzissemos numericamente os resultados, de maneira a compreendermos melhor a direção apontada pelo grupo. Devido a característica da pesquisa não aplicamos testes mais sofisticados.

2.1. 4 Procedimento de coleta dos dados

Primeiramente, entramos em contato com as escolas e pedimos autorização para apresentarmos a proposta aos professores. Em seguida, em horário de trabalho pedagógico previamente marcado, apresentamos a Pesquisa e pedimos aos docentes que desejassem participar que respondessem ao questionário. Assim, os professores que se manifestaram favoráveis responderam ao instrumento nesse mesmo espaço.

2. 2 Fase experiencial

2.2.1 Sujeitos

Das cinco escolas, escolhemos uma para um aprofundamento dos estudos. Para essa escolha foi fundamental que a direção, a coordenação e o professores aceitassem nossa presença nas reuniões de HTPc².

Foram sujeitos as 18 professoras de primeira a quarta séries do ensino fundamental dessa escola bem como a sua coordenadora pedagógica.

Aqui não procedemos uma caracterização dos sujeitos. Devemos ressaltar que houve uma diferença numérica entre os que responderam ao questionário da primeira fase e os que participaram das reuniões. Isso ocorreu porque o questionário foi voluntário, enquanto que as reuniões de HTPc fazem parte da jornada do professor, assim eles estavam dentro de seus horários de trabalho. Por isso, a **primeira condição** para a escolha dessa escola específica foi **a de eles nos aceitarem participando de seus horários efetivo de trabalho**. A segunda foi a coordenadora ter nos dito que **usavam TV Escola em alguns momento**.

2.2.2 Material

Um diário de campo da pesquisadora:

Um diário onde foram anotado tudo que ocorreu durante os encontros. Nesse instrumento de natureza qualitativa nos valem de algumas variáveis para proceder uma observação criteriosa e cuidadosa. Foram variáveis observadas: as condutas, os níveis de intervenção, as anotações que faziam, as expressões corporais tanto dos professores quanto da coordenadora.

Audiograções

Os encontros foram gravados em fitas cassetes. Os registros foram transcritos e serviram de apoio aos registro anotados no diário. **Projeto de formação contínua elaborado pelos professores (não realizado)**

² "HTPc: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Espaço de tempo dentro da jornada de trabalho do Professor sem a presença de alunos dedicado à diferentes atividades do fazer docente, desde preparação

Em nossa previsão inicial desejávamos contar com um outro instrumento que nos oferecesse mais informações: um projeto de formação contínua por meio da TV Escola elaborado pelos professores. Porém, não foi possível porque os professores se recusaram a construí-lo, argumentando que não havia necessidade já que tinham oferecido as mesmas informações de outras maneiras.

Esse projeto tinha uma dupla razão de existir:

- extrair dados a partir da avaliação das variáveis inclusas no projeto e compreender mais o fenômeno;
- deixar na escola um projeto de intervenção, de maneira a inserir na estrutura social alguns elementos resultantes da pesquisa e assim contribuir mais rapidamente com esse grupo.

2.2.3 Procedimento de coleta dos dados

Primeiramente explicamos aos professores que se tratava de uma pesquisa de natureza qualitativa que pretendia compreender melhor como eles usariam a TV Escola em seus momentos de formação contínua. Após a anuência de todos, demos início ao estudo propriamente dito.

O estudo ocorreu durante **oito reuniões** do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPc), com 60 minutos de duração cada um (a descrição de cada dia está na Unidade 4 dos resultados).

Após a autorização de nossa frequência nesse espaço, a coordenadora assumiu a direção dos trabalhos, planejando e conduzindo os encontros. Nós só nos manifestávamos quando solicitado.

Os vídeos da TV Escola escolhidos pela coordenadora foram:

- Objetivos do ensino fundamental 16'43" (produção específica da TV Escola - série PCNs);
- Os conteúdos na formação do aluno 15'25" (produção específica da TV Escola - série PCNs);
- Avaliando a avaliação 15'10" (produção específica da TV Escola - série Escola em discussão);

- Avaliação 15'41" - (Série Raízes e Asas - CENPEC).

2 2.4 Procedimento de análise dos dados

Os dados obtidos por meio do diário de campo e dos registros audiogravados foram lidos sob a perspectiva da análise de conteúdo, mas sem a definição de categorias especificamente. Nossa leitura do material buscou a presença dos indicadores das variáveis do trabalho: contexto organizacional; formação contínua; dimensão presencial e TV Escola. Os dados encontrados foram integralmente descritos na unidade quatro do capítulo de resultados.

Resultados e Discussão

3.1 O professor e sua formação contínua: conteúdos de representações sociais

O texto que se segue teve por objetivo apresentar os resultados e a discussão acerca da representação de formação contínua dos professores de ensino fundamental pesquisados. A elaboração dessa representação foi fundamentada em dois indicadores.:

- A definição do conceito formação contínua para os professores;
- A caracterização que fazem de formação contínua.

O recurso a esses indicadores nos permitiu recolher elementos para responder às questões implícitas ao objetivo específico em questão. Assim como, a somatória dessas respostas deixou a composição da representação de formação contínua mais nítida, ajudando a identificar parte das condições necessárias para a viabilização de uso da educação a distância na formação contínua.

Uma dessas condições exigiu que compreendêssemos melhor sob quais formas essa viabilização poderia se concretizar nas concepções dos professores, considerando-se os aspectos como a **definição que tinham de formação contínua e sua formatação** (cursos, oficinas, reuniões, etc), carga horária, local da situação de aprendizagem e sua inserção ou não na jornada de trabalho, seja em HTPc ou sob outra forma a ser desenvolvida.

Definição do conceito de formação contínua

O conceito de formação contínua foi elaborado a partir de algumas questões apresentadas aos sujeitos e que possibilitaram a compreensão do significado de formação contínua em seu universo profissional e pessoal.

Percebemos uma compreensão da necessidade da formação contínua fazer parte do ambiente profissional ao longo de sua carreira docente. Dos docentes pesquisados, **95,9% acreditavam na necessidade de se fazer cursos após a habilitação** ao magistério (Tabela 10). Essa quase unanimidade nos ofereceu uma segurança em indicar que esses professores não acreditavam em formação inicial fosse suficiente para seu adequado exercício profissional. Ao contrário, sugeriria uma consciência, por parte desses

sujeitos, da mudança da sociedade e da evolução dos conhecimentos, trazendo a conseqüente necessidade de reflexão, mudança e acesso aos novos saberes. Outros trabalhos mostram que esses professores não são exceção, que há por parte dos docentes um consenso de que necessitam estar em constante modificação diante de uma sociedade que evolui em ritmo digital (Fusari, 1997; Gatti, 1997, Pretto1996).

Tabela 10. Opinião do professor sobre a necessidade de se fazer curso após a habilitação inicial ao magistério.

Opinião	N	%
Sim	47	95,9
Não	1	2,0
Sem opinião	1	2,0
Total	49	100,0

Em seguida, os professores apresentaram suas justificativas à indicação de que precisariam fazer "cursos" após a formação inicial (Tabela 11).

Tabela 11. Justificativas à necessidade de se fazer cursos após a habilitação.

Categorias de análise	N	%
1. Perspectiva exercício profissional futuro		
Atualização	42	60,9
Aperfeiçoamento	19	27,5
Subtotal	61	88,4
2. Deficiências da formação inicial		
Insuficiência genérica	4	5,8
Prática X Teoria	4	5,8
Subtotal	8	11,6
Total geral de argumentos	69	100

Do total de professores pesquisados, quatro não se manifestaram (8,1%). Os demais, justificaram a necessidade de formação contínua com dois tipos de categorias globais de resposta. A que obteve maior freqüência referiu-se a uma **perspectiva de exercício profissional futuro (88,4%)** em uma sociedade em modificação. Tratou da atualização, da necessidade de mais saberes para acompanhar os avanços tecnológicos e científicos da sociedade contemporânea. Para compor essa preocupação com o exercício profissional futuro, o grupo de professores ofereceu argumentos relacionados à **necessidade permanente de atualização de informações (60,9%). E**

também, indicações relacionadas ao **aperfeiçoamento de conhecimentos como um meio de melhoria da prática pedagógica (27,5%)**

Os dois conjuntos de categorias iniciais apresentados acima parecem demonstrar uma necessidade do novo, do que está por vir. Essa referência ao novo pode nos indicar uma preocupação real desses professores com o desempenho profissional e a prática pedagógica. Com essas manifestações, esses professores nos mostraram uma inquietação com o fazer pedagógico, revelando a necessidade de rever essa prática à luz de novos conhecimentos.

A segunda categoria global de análise apresentou as **deficiências da formação inicial (11,6%)**. Esse conjunto de argumentos foi formado por duas categorias iniciais, igualmente distribuídas. Os sujeitos mostraram com os argumentos referentes a "**relação entre a prática e a teoria**" (5,8%) e a uma "**Insuficiência Genérica da formação inicial**" (5,8%) um descontentamento com o que talvez possamos chamar de falta de sincronia entre a formação teórica e a prática de sala de aula. Essas duas categorias podem indicar que a formação inicial não lhes ofereceu instrumental suficiente para lidarem no cotidiano de uma sala de aula, na percepção atualizada do sujeito.

De maneira geral, esses dados nos indicam uma preocupação com novos saberes ou novas práticas. Assim, inicia-se um delineamento de que para esse grupo a formação contínua **é o acesso legítimo aos novos conhecimentos da humanidade**, tanto nos aspectos profissionais como pessoais. Assim como, uma demonstração de que esse acesso **deveria ser por meio de cursos**.

Porém, o que significa "curso" dentro do universo de formação contínua para esse professor? Devemos nos questionar se a concepção desses professores para formação contínua, para o acesso a novos conhecimentos foi a de cursos não necessariamente relacionados entre si (que apenas tragam novas informações, técnicas ou modelos de ação) ou foi a de se pensar a formação como um *continuum*, um constante repensar de teorias e práticas, conceito mais apropriado a uma sociedade moderna.

Essa associação de formação contínua com o novo demonstrado por esse grupo pode também estar relacionada a outro aspecto: ao status do Professor, de como ele se via e do que entendia ser seu papel na sociedade.

O professor tem vivido momentos de desvalorização em vários âmbitos: financeira, intelectual e social. Parece-nos pertinente refletir se esse desejo o novo por parte do grupo pesquisado não pode ser um reflexo dessa desvalorização. Não haveria aqui um pedido implícito de que a situação tem que se modificar e que a visão que se tem do professor, para esses pesquisados, dentro da sociedade passa necessariamente pela quantidade de novos saberes que dispõe? Não nos parece, porém, que essa relação seja tão simples.

Parece pouco preciso afirmarmos que o simples acesso a novas informações desagregadas de um contexto produza modificações numa prática profissional e que estas melhorariam o desempenho docente e mudariam a realidade da educação no país. Como citamos na introdução desse trabalho, "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (Névoa, 1997, p. 25). Isso significa que formação não pode ser sinônimo de "cursos que oferecem novos assuntos". Afinal, o professor é um ser histórico que construiu um saber e deste uma prática. Ter acesso a formação contínua não nos parece ser o mesmo que "fazer cursos", de receber novas informações. Muito mais apropriada parece-nos a afirmação de que "ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais". (Dominicé, 1990, pp. 149-150). Mais próximo do ideal é a reflexão coletiva sobre as necessidades e desejos dos professores quando se fala de formação contínua. Não basta oferecer programas de formação, há de se questionar sobre a "decisão do aprendiz sobre o que e como aprender" (Sammon, 1990, p. 151), área de pouca exploração científica e de grande perspectiva enquanto possibilidades de intervenção no contexto educacional.

Nesse mesmo caminho, de se ouvir o professor, seus desejos e necessidades, Ordem (1982) afirma que os programas de aperfeiçoamento em serviço obtém melhores resultados se contarem com a participação desse mesmo professor desde seu planejamento até a sua efetivação. Esse mesmo autor afirma ainda que a probabilidade de êxito de programas através dos quais o professor toma decisões sobre objetivos e atividades que serão

desenvolvidas é muito superior aos que chegam prontos e determinados aos docentes, oriundos de instâncias superiores dentro do sistema educacional.

As afirmações acima em associação ao que disseram os professores aqui pesquisados indicam que não se pode determinar programas de formação contínua dirigidos aos docentes sem antes lhes perguntar o que representa esse conceito para eles e como devem estar inseridos esses momentos em sua atividade profissional. Nóvoa (1997), diz que "os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação" (p.30).

Nesse sentido, pedimos aos professores mais informações que pudessem nos indicar o que pensavam sobre sua formação contínua, considerando-se que prioritariamente são eles que devem determinar seus desenvolvimentos futuros.

Constatamos que quando perguntado sobre o que **é formação contínua** (Tabela 12), os argumentos ofereceram a **função da formação contínua (73,7%)** e a **classificaram genericamente (26,25%)**.

Tabela 12. Definição de formação contínua

Categorias	F	%
1. Função da formação contínua		
Aperfeiçoamento	32	40,0
Atualização	27	33,75
Subtotal	59	73,75
2. Classificação genérica		
Modalidades	11	13,75
Avaliação positiva	10	12,5
Subtotal	21	26,25
Total geral de argumentos	80	100

O primeiro conjunto de categorias nos ofereceu um pequeno esboço do que o grupo de professores pensa ser o **objetivo da formação contínua**. Para elaborar essa idéia seus argumentos foram relacionados, mais uma vez, à idéia de **aperfeiçoamento dos conhecimentos (40%)** como uma das maneiras legítimas de melhorar a prática docente. Em seguida, nesse mesmo caminho o grupo mostrou que o **acesso à atualização dos conhecimentos (33,75%)** foi também visto como uma das funções que desejou ver presente numa situação de formação contínua.

De uma maneira bem menos enfática, o grupo fez uma classificação genérica do que considerava formação contínua. Esses sujeitos ofereceram como argumentos algumas **modalidades do que consideravam ser formação contínua (13,75%) e a avaliaram de maneira positiva (12,50%)**. Dentro da categoria "modalidades" não tivemos definições claras do que seria uma situação de formação para eles. Houve sim, algumas manifestações sobre acesso a teorias e práticas de ensino, situações de leituras genéricas e de discussões em grupo.

Um dos objetivos dessa questão era de nos aproximarmos do conceito que o professor tem de formação contínua, perceber os detalhes que essa situação deve ter e como é a forma mais próxima do ideal desejado por esse profissional. No entanto, esses professores não ofereceram essas definições de maneira clara. Eles nos mostraram, sim, o que deve ser traçado em termos de objetivos genéricos a um programa de formação contínua. Seus argumentos foram da mesma natureza que os apresentados anteriormente para a justificativa da necessidade de se ter formação contínua.

Essa ênfase nos mesmos tipos de argumentos pode nos indicar que os professores não tinham uma **opinião muito precisa do como deve ser estruturada uma formação contínua, mas apenas do que deve conter**, não em termos de conteúdos propriamente, mas de objetivos da ação. Nos parece muito claro que toda e qualquer ação de formação contínua, seja ela como for tem também que buscar a atualização e o aperfeiçoamento dos saberes. Entretanto, dizer que formação contínua é só "estar sempre se atualizando" ou "buscar sempre aprender", nas próprias falas dos professores, é reduzir esse espaço e assumir que é uma responsabilidade muito mais do próprio profissional do que de um conjunto de fatores que deve incluir não só o profissional, mas todo um sistema educacional, dos órgãos governamentais até as escolas. Nóvoa (1991), diz que hoje o sentido e a responsabilidade da formação é o do pensar coletivo numa tríade entre o "desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)" (p. 15).

Os argumentos demonstrados na Tabela 12 indicam que o professor se preocupa com novos saberes. Que relações existiriam entre o novo e sua

experiência e conhecimentos já construídos? Uma hipótese seria de que esses professores não tenham indicado a formação contínua enquanto "meio de se chegar a um equilíbrio perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa. " (Delors, 1996 et al., p.109). Diante dos dados, o que se estabeleceria entre a postura do professor e algumas tendências extraídas da literatura é que a formação seria um momento apenas de apropriação de novos conhecimentos, sem relação necessária aos anteriores. Esses professores, talvez, em virtude dos sucessivos abandonos governamentais, pareciam aceitar que a busca de modificações dependeria exclusivamente de suas vontades em saber coisas novas. Esqueceram-se que há de se oferecer a ele condições estruturais na busca de melhorias. Para Schón, (1997), quando o sistema deseja achar um responsável pelas mazelas educativas atribuí "a culpa às escolas e aos professores, o que equívale culpar as vítimas" (p. 79).

Os professores aqui pesquisados pareciam se apropriar dessa culpa. Além de que, ao definirem formação contínua, caracterizaram-na como a busca de constante atualização e aperfeiçoamento de seu saber docente, não considerando o espaço político pedagógico que pode significar essa ação contínua, que não pode ser vista apenas como um receber de novas informações formuladas e elaboradas fora do contexto da sua escola, mas sim como um contínuo refletir na busca de solução aos problemas de seu espaço de ação. Para McBride (1989), a formação deve ser permanente e estar inserida no contexto escolar, de maneira trazer intervenções apropriadas às necessidades dessa realidade.

Caracterização de formação contínua

A representação de formação contínua desses professores foi composta pela definição conceitual e também por aquilo que classificamos como os aspectos de sua caracterização. Esses aspectos nos trouxeram respostas às questões de formatação de uma formação contínua: carga horária, local da situação de aprendizagem, inserção ou não na jornada de trabalho, seja em HTPc ou sob outra forma a ser desenvolvida.

Um primeiro aspecto, tratou do espaço que acreditavam mais apropriado formação contínua. Perguntamos aos professores onde essa deveria acontecer.

Ao responderem, os sujeitos demonstraram uma preocupação **com seu meio, seu local de trabalho e com o acesso aos saberes produzidos pela academia** (Tabela 13).

Tabela 13. Espaços que os professores consideram mais legítimos à formação contínua.

<u>Locais apropriados à formação contínua</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>%**</u>
Delegacia de Ensino	27	19,7	51,1
Instituição de ensino superior -pequena duração Grupo de estudo no local de trabalho Grupo de estudo no local de trabalho com um monitor/ professor externo	27	19,7	51,1
Graduação Pós Graduação	24	17,5	49,0
Sozinho Ensino a distância - uso de meio impresso	19	14,0	38,8
Sozinho Ensino a distância - uso da TV Escola	17	12,4	34,7
<u>Total</u>	11	8,0	22,4
	7	5,1	14,3
	5	3,6	10,2
	<u>137*</u>	<u>100</u>	

* Total superior ao número de sujeitos porque cada um pôde escolher mais de uma alternativa de resposta (no máximo três alternativas por sujeito).

** Porcentagem calculada em relação ao número de sujeitos da pesquisa.

Do total de professores pesquisado, 51,1% indicaram que o vínculo entre local de trabalho e a Delegacia de Ensino que a representa é estreito. Ao caracterizarem a **Delegacia de Ensino como um local apropriado para a formação** indicaram que aprovam a manutenção de um sistema presente nas escolas da rede estadual de São Paulo, onde compete às Oficinas Pedagógicas, estruturas das Delegacias de Ensino que têm o planejamento, a implementação e avaliação de programas de formação contínua aos professores como um de seus objetivos. Entretanto, eles podem ter opinado sobre algo que já conheciam e experimentaram. Podemos inquirir que talvez Por falta de oportunidade de experimentar as demais situações descritas no instrumento, não se sentiriam seguros em escolhe-las como meio de formação contínua.

A escolha por 51,1% dos sujeitos da opção **"cursos de pequena duração oferecidos pelas instituições de ensino superior"** não parece ter a "mesma natureza da escolha anterior. Não podemos afirmar o fundamento dessa escolha, mas questionar quais relações podem existir para os sujeitos

entre sua concepção de formação contínua e as instâncias sociais que mais legitimariam esse processo: se formação contínua é acesso a novos conhecimentos, é no ensino superior onde se deve buscar esses saberes; é o local socialmente legitimado da construção e divulgação do conhecimento.

Em seguida, encontramos os **grupos de estudo informais com os colegas e no seu local de trabalho** como o meio mais garantido de ganhos ao professor num processo de formação, com 49% deles optando por essa alternativa. Essas respostas parecem estar **legitimando o espaço escolar como lugar de formação contínua**. Essa legitimidade parece ficar ainda mais forte se observarmos que 38,8% dos docentes pesquisados assinalaram também a opção de resposta que igualmente trata do espaço escolar e acrescenta um elemento externos a esse contexto, um **monitor conduzindo esse processo**. As duas alternativas parecem mostrar que há um espaço para se concentrar na escola grande parte das ações de aperfeiçoamento docente, o que poderia se constituir um paradoxo ente a legitimidade anterior de formação na academia e essa de contexto de trabalho. Por outro lado, porém, essas aparente incoerência entre indicar mutuamente um universo externo e o espaço do trabalho como legítimos para a formação contínua poderia demonstrar que esses sujeitos não excluíam, mas atribuiriam "status" diferenciado a locais diferentes. À academia compreenderia a produção de um saber teórico, reflexivo e à escola um conhecimento de natureza prática, de ações pedagógicas a serem implementadas especificamente no exercício da docência. Mas, por que esses dois níveis de conhecimento não poderiam ser vistos como complementares e inclusivos?

A alternativa "**Graduação**", escolhida por 34,7% dos sujeitos como meio de oferecer a formação contínua aos professores pode ser lida de duas diferentes formas. A primeira é que após onze anos da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20/12/1996 (Lei 9394/96), "só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (LDB, 1996). O que vai significar que esse espaço Passará num curto período de tempo ser considerado muito mais como formação inicial e não mais contínua do professor. O curso superior não será um complemento do curso de nível médio Magistério, mas o ponto de partida Para a atuação docente. Podemos ler essa alternativa, também, sob a

perspectiva de que para esse grupo específico a "graduação" foi considerada por ser um espaço legítimo de acesso a um saber novo e produzido por instâncias a que eles atribuem um status de conhecimento. E principalmente porque para 53,% deles o curso superior não era uma realidade presente em sua formação.

Ao nosso olhar, acreditamos na graduação como o espaço de formação inicial do professor e que o acesso a ela deve ser condição essencial ao exercício da profissão.

A sociedade não pode mais permitir que existam professores sem esse nível de ensino. Acreditamos que priva-los do ensino superior representa excluí-los da produção do conhecimento, da construção de habilidades essenciais ao exercício profissional. Porém, isso é fato: os professores sem o terceiro grau completo são maioria. Segundo o mais recente "Censo do Professor" (INEP, 2000), hoje temos aproximadamente 56% dos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental no Estado de São Paulo sem formação em curso superior. Esse dado é preocupante e indica muito trabalho pela frente para oferecer a esses quase 40.000 educadores a formação exigida pela lei para o exercício profissional. Mais, oferecer a esses professores uma preparação inicial condizente com uma profissão que tem o conhecimento como material de trabalho.

Das escolhas dos professores, vale ressaltar também que eles indicaram minimamente as opções "**sozinho e com ajuda de material de educação a distância impresso**" e "**sozinho e com ajuda de material de educação a distância oriundo da TV Escola**" como meios efetivos de formação contínua. Essa decisão pode estar nos mostrando que o professor ainda não legitima essa maneira de ensino. Ainda mais, que talvez não consiga associar o processo ensino-aprendizagem a uma situação de educação a distância, seja por experiências negativas, seja por absoluto desconhecimento do tema.

Um segundo aspecto, considerado importante para compor as características de formação contínua para esses professores, tratou da importância ou não de momentos de estudo dentro da escola enquanto meio de assegurar essa mesma formação contínua (Tabela 14).

Tabela 14. Julgamento dos professores sobre um momento de estudo dentro da própria escola de trabalho

Respostas	F	%
E uma das formas de assegurar formação contínua	45	91,8
Não é uma das formas de assegurar formação contínua	4	8,2
Total	49	100

A afirmativa positiva foi maioria, **91,8% dos professores disseram que ter um momento de estudo** disponível na escola **seria uma forma de garantir uma constante formação.**

Esses números parecem estar em uníssono com os apresentados na página 80, que indicaram os grupos de estudo entre os professores no próprio local de trabalho, com e sem monitor, como opções importantes de espaço para a formação contínua. Esses dados em conjunto podem indicar um pedido e uma demonstração aos responsáveis pela estrutura de formação dentro do sistema educacional em questão que não basta oferecer "cursos" e dizer que se oferece condições do professor de se aperfeiçoar. Há de se refletir e pesquisar sobre a oferta e a capacidade desta proporcionar a esse professor condições reais de melhoria da prática pedagógica.

Porém, essa percepção de espaço para formação profissional dentro do ambiente de trabalho não nos parece muito simples por parte de políticas de carreira docente. Na composição das características de formação contínua desses sujeitos encontramos indicadores de uma realidade que não é a descrita acima como capaz de melhorar a prática pedagógica. Um desses foi constatar que para **85,75 dos professores havia uma problema** capaz de **impedir que estivessem em constante formação** (Tabela 15)

Tabela 15. Existe algum problema que impede sua formação contínua

Respostas	N	%
Existe um problema	42	85,7
Não existe um problema	7	14,3
Total	49	100

Para saber mais detalhes sobre esses problemas, pedimos aos professores que explicassem seu posicionamento. Dessa explicação, encontramos argumentos majoritariamente relacionados à **deficiências da**

estrutura de carreira docente (86,4%). Deficiências essas que são indicadas por manifestações como **falta de tempo para dedicação ao estudo (45,5%), falta de dinheiro (28,8%)** e a **falta de um espaço disponível à formação contínua dentro da jornada de trabalho (12,1%)**. O segundo conjunto de categorias tem 13,6% de argumentos. Esses mostram que o grupo pesquisado indicou problemas de natureza pessoal, particular como capazes de impedir sua formação contínua (Tabela 16).

Tabela 16. Principal problema que impede a formação contínua do professor

<u>Categorias</u>	<u>E</u>	<u>%</u>
1. Deficiências da estrutura de carreira docente		
Falta de tempo	30	45,5
Falta de dinheiro	19	28,8
Subtotal	8	12,1
2. Aspectos individuais		
Questões particulares	57	86,4
Subtotal	9	13,6
Total de argumentos	9	13,6
	66	100

Esses dados indicam que talvez seja preciso repensar as jornadas de trabalho docente e assim prioritariamente destinar dentro das mesmas um espaço próprio para o estudo permanente desse profissional.

Diante dessa afirmação algumas pessoas podem dizer que na Rede Estadual de Ensino de São Paulo já existe esse espaço na figura do HTPc Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPc) - decreto 40510/95. Mas será que cinco horas de trabalho pedagógico, sendo que apenas duas são na escola e a demais em local de livre escolha do docente (Resolução da Secretaria de Educação, n.º 04 de 15/01/1998) são mesmo suficientes para o professor estar em contínua formação? Isso sem contar que esse tempo tem que ser dividido com rotinas pedagógicas, como a preparação de aulas e correção de atividades. Talvez seja necessário repensar as funções do HTPc e distribuição das horas na jornada do professor.

Podemos dizer que um momento dentro da própria escola parece sim um dos meios mais apropriados de se oferecer ao professor condições de estar em permanente aprendizado. Há de se buscar como isso pode ser efetivado de maneira atender às necessidades do professor e do sistema educacional.

Talvez uma das maneiras de efetivar esse momento e oficializar tenha sido indicada pelos professores ao responderem sobre como poderiam tornar o ambiente escolar mais apropriado ao desenvolvimento de sua atividade profissional (Tabela 17).

Dos sujeitos pesquisados, dez não se posicionaram. Os demais apresentaram argumentos que foram classificados em duas categorias globais de resposta. A primeira (63,3%), mostrou o **projeto pedagógico da escola** enquanto meio de desenvolvimento de professores, alunos e escola como uma comunidade ampla. Em seguida (36,7%), encontramos as questões do **espaço de atuação profissional do professor**.

Tabela 17. Modificações necessárias para tornar o ambiente escolar mais adequado ao exercício da profissão docente

Categories	F	%
Projeto Pedagógico		
Engajamento coletivo	31	31,63
Troca de experiências	18	18,36
Fazer pedagógico	13	13,26
Subtotal	62	63,3
Espaço profissional		
Valorização Profissional	15	15,3
Autonomia	11	11,2
Cursos	5	5,1
Incapacidade	5	5,1
Subtotal	36	36,7
Total de argumentos	98	100

A primeira categoria global de análise reuniu três conjuntos iniciais de argumentos sob a denominação "**projeto pedagógico**": "**engajamento coletivo**", "**troca de experiências**" e "**fazer pedagógico**". Essa denominação ocorreu porque compreendemos esse como o conjunto dos objetivos da ação pedagógica que irá atender às necessidades de uma sociedade moderna e democrática. Ainda mais, que é na elaboração e execução de um **projeto pedagógico** que "a equipe escolar produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente na sala de aula, (...) na troca de experiências entre pares e com outros agentes da comunidade, incluindo-se aí alunos e pais (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.86.).

A categoria global "**espaço de atuação profissional do professor**" foi composta por quatro categorias iniciais. Em primeiro (15,3%), tivemos os

argumentos que falavam da **valorização profissional**, do status atribuído ao professor, por meio de manifestações sobre as questões financeiras, que incluíam tanto investimentos diretos no professor, em relação a melhoria dos salários pagos quanto indiretos, que tratavam de investimentos na área da educação como um sistema. Em segundo, 11,2% dos argumentos apresentaram um pedido **de autonomia nas ações**. Ou seja, o grupo de professores vislumbrou uma possibilidade de modificação no cotidiano da escola desde que lhe seja permitido tomar decisões e ter suas opiniões consideradas. Em seguida, há um conjunto de argumentos (5,1%) que associa a mudança do contexto à possibilidade do professor ter **acesso à formação contínua**. Por fim, temos 5,1% de argumentos pessimistas que indicam uma possível inércia por parte desse grupo, que de alguma forma pode estar se sentindo **incapaz de mudar seu cotidiano** em função de problemas burocráticos e hierárquicos.

As duas categorias globais indicaram uma coerência interna, uma reflexão dos professores. Nas duas, eles demonstraram que é na reflexão sobre a prática o espaço mais próprio para refletir sobre tudo que circunda o universo da escola. Segundo eles, é nesse refletir e fazer coletivamente a prática pedagógica que se constrói um ambiente de fruição do saber.

Podemos dizer que houve **dois pedidos implícitos desses professores**. O primeiro indicou um espaço à formação contínua dentro do ambiente de trabalho. Ou seja, a **formação contínua parece aqui ter sido vista como um dos caminhos para se pensar e encontrar maneiras de resolver problemas do cotidiano profissional e como tal deveria estar presente no ambiente escolar**. O segundo trouxe uma relação entre **status que o professor possui na sociedade e suas possibilidades de atuação**. Podemos dizer que ao mostrar que considera o espaço de atuação profissional como decisivo nas mudanças do ambiente, esse professor estaria indicando uma necessidade de se sentir mais valorizado, mais prestigiado, mais ouvido e Preparado para atuar com mais segurança, mais propriedade na resolução dos Problemas que o afligiriam no ambiente profissional.

Os pedidos desses professores são preocupações de muitos, ou porque não dizer, quase todos os que pensam educação, hoje, no Brasil. Segundo Gatti (1997), "ser professor de ensino básico tem se mostrado cada vez menos

atraente, tanto pelas condições de formação oferecidas pelos cursos em si, quanto pelas condições em que seu exercício se dá, quanto pelas condições salariais" (p. 59). Podemos dizer que a categoria global de análise "valorização profissional" de certa maneira resume uma condição social do professor hoje. Não são só os profissionais aqui pesquisados que demonstraram insatisfação com sua condição social, outros professores, em outras pesquisas, de maneira geral mostram isso (Gatti, Sposito e Silva, 1994; Gatti 1997).

Segundo Jennifer Nias (1991) "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor". Isso resume o dilema e as necessidades de se pensar no professor como um todo, como alguém que precisa de espaços resguardados para seu desenvolvimento profissional e pessoal, de maneira a torná-lo autor e produtor de sua própria formação. Não se pode pensar um professor sem estar em formação contínua. A sociedade se modifica e a escola deve acompanhar esse processo, não pode uma instituição esta deslocada da sociedade em que se insere, para isso seus atores devem acompanhar essas modificações e principalmente contribuir e usufruir de maneira real para essa modificação.

Talvez um outro meio que se acrescenta ao pedido de oferta de formação contínua na própria escola, dentro da jornada seja de que exista um espaço específico para esse estudo, uma sala onde o professor tenha acesso a tudo que julgar necessário a sua formação contínua e possa se reunir com seus pares. Essa afirmação não é nossa, mas de **77,6% dos sujeitos que disseram que ter um espaço próprio para estudo é importante e interfere em sua aprendizagem**".

Para entendermos melhor essa escolha, pedimos uma justificativa. Os professores se manifestaram e ofereceram argumentos que **denotam uma preocupação com o ambiente de aprendizagem** (Tabela 18) Em 84,8% do argumentos o ambiente da aprendizagem foi **considerado importante porque Possibilita condições adequadas ao estudo (85,7%)**. Essas condições adequadas têm três características fundamentais: **a cognitiva, a ambiental e a estrutural**. Como cognitivas, foram classificados os 46,9% dos argumentos que falaram de "concentração para estudo", de "proporcionar a troca de experiências com o grupo", "de aprender mais" ou de "permitir que exista discussão dos assuntos da escola". Em seguida, como condições ambientais

estão os 38,8% de argumentos que mostraram que um espaço de aprendizagem permitiria um ambiente de aprendizagem "silencioso", agradável" e "sem interrupções". Por fim, as condições estruturais adequadas ao estudo foram explicitadas por 15,3% dos argumentos que mostraram que a existência de um espaço de formação facilita a aprendizagem ao proporcionar o fácil acesso a todos os materiais necessários.

Dois dos 24,4% de professores que afirmaram que a presença de um espaço físico apropriado ao estudo não interferiria em sua aprendizagem não apresentaram justificativas. Os demais manifestaram-se com argumentos que indicavam uma **indiferença a essa questão**.

Tabela 18. Justificativa à afirmação de que o espaço físico interfere na aprendizagem.

Categories	N	%
1. Condições adequadas de estudo		
Cognitivas	23	46,9
Ambientais	19	38,8
Estruturais	7	15,3
Total de argumentos	49	100

Nesses números percebemos uma preocupação com um bem estar., com condições ideais da formação contínua. Houve uma preocupação em mostrar que um ambiente de aprendizagem foi considerado importante e capaz de ser um diferencial na aprendizagem.

Para finalizar a compreensão das características que a formação contínua deveria apresentar pedimos aos professores que se posicionassem sobre os **recursos que consideravam** como elementos formadores. Essa questão foi pensada para poder identificar se havia algum tipo de recusa ou preconceito sobre materiais que sejam usados nesse espaço, sendo que o posicionamento em relação a linguagem audiovisual é o que mais nos interessava nessa pesquisa.

Dos argumentos apresentados, encontramos duas categorias globais de análise (Tabela 19). A primeira trata dos **meios de comunicação de acesso à informação, as mídias (71%)**. A segunda categoria global de análise refere-se **às situações que eles acreditavam propícias à formação contínua (29%)**.

O grupo ao falar de mídia foi claro e objetivo. Além de demonstrar que não é "exclusivista" em termos de se decidir por um único elemento, mostrou que a categoria que classificamos como **mídias**, comporta três diferentes tipos, impressa, audiovisual e eletrônica. Observamos que mídias foram aqui categorizadas sob a mesma ótica de Rezende e Fusari (1990) que diz que "mídia ou meios de comunicação são considerados como um todo, incluindo os de massa ou não e caracterizam-se como um dos elementos Intermediários e complexos na inter-relação entre pessoas concretas que são, por sua vez, mediadoras, do e no mundo em que vivem ... (pp. 2)".

Tabela 19. Recursos preferidos na formação contínua

<u>Categorias</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Mídias		
Impressas	47	50,5
Audiovisual	18	19,4
Eletrônica	1	1,1
Subtotal	66	71,0
Situações de formação	16	17,2
Cursos de curta duração		
Grupos de estudo	8	8,6
HTPc	3	3,2
Subtotal	27	29,0
Total de argumentos	93	100

Entretanto, ao calcularmos a distribuição interna da porcentagem da categoria **mídias**, percebemos que houve uma preponderância da mídia impressa (71,2%) em relação a audiovisual (27,3%) e eletrônica (1,5%). Esses dados podem indicar que se não há nenhum tipo de preconceito que poderia vir a impedir o pleno aproveitamento de um recurso quando utilizado em situação de formação contínua, as escolhas seriam fundamentadas provavelmente em experiências anteriores de formação.

A escolha da mídia impressa pode estar relacionada ao "status" atribuído a leitura e seu potencial de ensinar. No dia a dia da escola, o espaço da mídia audiovisual tem aumentado, mas ainda é pequeno. Outra observação importante a se fazer diante dos dados é em relação ao posicionamento muito baixo da **mídia eletrônica**, especificamente ao uso do microcomputador, e com ele da rede de computadores mundiais denominada INTERNET. Esse pequeno espaço pode estar diretamente relacionado ao fato de que no momento da

coleta dos dados da pesquisa, o grupo não tinha acesso ao meio nas escolas. Ou talvez, ao período da coleta. Podemos supor que se essa ocorresse hoje, essa situação se alteraria. Porém, não temos dados para comprovar essa hipótese. Na segunda categoria global de análise, o grupo indicou os espaços que considerava adequados a uma situação de formação contínua. Nesse sentido, ele pareceu enfatizar **o tempo e o grupo**.

Por outro lado, quando pedimos aos professores que justificassem suas escolhas em relação ao recurso que preferem como meio de ensino numa situação de formação contínua, encontramos um retorno abaixo do esperado, dezesseis deles (32,6%) não ofereceram justificativas.

Os demais membros do grupo ofereceram argumentos que foram classificados em duas categorias globais de análise. A distribuição dos dois conjuntos de argumentos foi equilibrada. 50% dos argumentos **trataram dos modelos de aprendizagem e 50% dos aspectos estruturais que compõe a rotina docente** (Tabela 20).

Tabela 20. Justificativas aos recursos preferidos na formação contínua

<u>Categorias</u>		%
Modelo de aprendizagem		
Como aprendem melhor	1	50
Subtotal	2	50
Aspectos estruturais	1	50
Falta de tempo Espaço	2	25
adequado Falta de	6	25
dinheiro Subtotal Total de	3	50
argumentos	3	100
	<u>12</u>	<u> </u>

A categoria que diz respeito aos **modelos de aprendizagem do grupo**, a como esses professores acreditam aprender melhor parece estar diretamente relacionada a categoria médias da questão anterior. Houve nessa atitude demonstração de coerência do grupo. Escolheu uma mídia e justificou o Posicionamento, apresentando argumentos de como entendem que aprendem e qual o meio de comunicação é mais propício para isso. No segundo conjunto de argumentos também podemos dizer que houve coerência no Posicionamento. O grupo indicou situações que julga adequadas à formação contínua e apresentou suas fundamentações para a escolha.

Acreditamos que seja possível dizer que nessa categoria o grupo indicou que prefere **os cursos de curta duração, grupos de estudo no HTPc por questões financeiras e de disponibilidade de horário para se dedicar ao aperfeiçoamento de seus conhecimentos.**

Nesse indicador que buscou maior detalhamento dos elementos que compõem as características de uma formação contínua, cabe um questionamento específico sobre o que pensam sobre o aprender e como isso se processa para esses professores diante de uma mídia audiovisual.

É importante dizer que consideramos que a superioridade numérica de uma mídia sobre outra não significa a eliminação das menos escolhidas. Entretanto, a entrada de meios audiovisuais e tecnológicos em sala de aula traz consigo uma dimensão psicológica que precisa ser considerada. Temos dois aspectos nessa consideração. O mais estudado trata da falta de contato do professor enquanto aluno durante sua formação, tanto no Magistério quanto nos cursos de Pedagogia com as novas tecnologias de informação (Rezende e Fusari, 1990,1992). Enquanto que o outro aspecto se mostra ainda pouco explorado. Trata-se do status que esse professor atribui ao lugar desse recurso dentro do ensino-aprendizagem, ainda mais numa situação em que está aprendendo. há uma dimensão psicossocial que estabelece juízos e valores que serão determinantes numa situação de aprendizagem onde um meio audiovisual, mais comumente associado ao espaço do lazer passa fazer parte. Para Rosado (1998), "a entrada do meio audiovisual na situação de ensino-aprendizagem pode ativar padrões de conduta que podem funcionar como obstáculos a um tratamento da mensagem otimizado e produtivo" (p. 231). Assim, talvez essa escolha numericamente pequena da mídia audiovisual seja resultado de um aspecto da representação do aprender para esse professor.

Com os dados aqui descritos pudemos verificar que o professor vê sim a formação contínua como parte fundamental no desenvolvimento de sua atuação profissional. Por outro lado a definição de formação contínua que mais se associa a sua representação é de cursos. Essa representação quanto ao conceito de formação contínua parece ser muito mais freqüente que o desejável dentro da educação. Essa relação que se faz dentro do âmbito da escola, entre formação contínua e cursos nos parece ser resultado da própria história de oferecimento aos professores de acesso a aperfeiçoamento. Vale

lembrar que a própria estrutura educacional valoriza como formação contínua, em primeiro lugar cursos que oferecem algum tipo de certificado oficial e que tenham 30 horas de carga horária, estipulando assim prazos determinados para a reflexão e análise do objetivo proposto.

Nossa visão é de que essa "cristalização conceitual", como diz Fusari (1996, PP- 91) precisa ser repensada e que a reflexão sobre a ação, articulando teoria e prática parece o caminho mais próximo no sentido de tornar a formação contínua mais objetiva e capaz de modificar se preciso for, ou aprimorar a atuação pedagógica do professor. E o caminho mais próximo dessa modificação de conceito é a própria ação de uma formação contínua estruturada não só com o oferta de cursos temporários e temáticos, mas de momentos permanentes de reflexão sobre o fazer pedagógico e o ser professor.

O professor aqui pesquisado deseja ainda, que a formação contínua esteja dentro de sua jornada e seja desenvolvida em seu espaço de trabalho. Esses dados estão em harmonia, com os encontrados por Fusari (1996), que apresenta que 68,7% do sujeitos de sua pesquisa afirmam que o melhor local para ocorrer a formação contínua é no cotidiano da própria escola. Devemos lembrar que as diferenças entre os sujeitos da referida pesquisa e os desta, os primeiros ocupavam a função de coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de São Paulo, e não a de professores não inutiliza a comparação, uma vez que para ser coordenador há a necessidade de se ter experiência como professor e mais ainda pela característica da pesquisa de Fusari, através da qual esses coordenadores opinavam sobre o que seria melhor aos professores das escolas onde atuavam. Constata-se que a compreensão dos coordenadores coincide com os anseios dos professores, isso em momentos diferentes e com grupos de trabalho diferentes também.

Para terminar essa unidade, vale lembrar que essa pesquisa busca uma estrutura de formação contínua que alcance o professor. Para isso entendemos ser preciso conhecer as representações desse profissional sobre o assunto, oriundas de experiência de vida.

Em resumo, os dados indicam que a representação de formação contínua apresentada pelo grupo de professores pesquisados foi (é) constituída de dois indicadores assim descritos:

1. Definição

- essencial ao bom desempenho profissional;
- cursos.

2. Caracterização

- realizada no ambiente de trabalho;
- dentro da jornada de serviço;
- uso de mídia impressa como meio de formação;
- situações coletivas de aprendizagem.

3. 2. O professor e a TV Escola: conteúdos de representações sociais

A apresentação das representações sobre a TV Escola enquanto elemento de formação contínua do professor das quatro primeiras séries de ensino fundamental foi o objetivo dessa unidade.

A constituição dessa representação foi ancorada em dois indicadores:

- A caracterização do uso do Projeto TV Escola.
- A relação do Projeto TV Escola com a formação contínua.

A caracterização do uso do Projeto TV Escola

Rotinas técnicas no uso da TV Escola

Várias questões foram elaboradas de maneira a compor essa caracterização. Perguntamos aos professores sobre as rotinas técnicas de gravação da TV Escola. Assim, constatamos que para **73,5% dos sujeitos essa era uma tarefa cumprida pelo Coordenador Pedagógico da unidade escolar**. Enquanto que os outros **26,5% desconheciam essa informação**.

Ainda sobre a rotina, encontramos **42,8% dos sujeitos que afirmaram desconhecer a frequência de gravação** dos programas exibidos pela TV Escola (Tabela 21).

Tabela 21. Frequência de gravação da TV Escola

<u>Respostas</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Desconhece	21	42,8
De acordo com o interesse do professor	7	14,3
Periodicamente	7	14,3
Não se usa TV Escola	5	10,2
De vez em quando	4	8,2
Os programas são fornecidos por outros órgãos da Secretaria de Educação	3	6,1
Todos os programas são gravados	2	4,1
<u>Total</u>	<u>49</u>	<u>100</u>

As duas constatações anteriores acerca de frequência e responsabilidade atribuída foram consideradas sob dois aspectos. O primeiro, a responsabilidade atribuída a uma pessoa que tinha outras tarefas na escola que não só a de gravação da TV Escola, o que poderia transformar esse procedimento em um fardo pouco sustentável para os coordenadores em geral. O segundo, a existência de professores que desconheciam um procedimento que nos parece essencial ao uso da TV Escola: ter acesso aos seus programas.

Esses dados nos fazem refletir sobre como se pode usar se nem ao menos se sabe ao certo quando ou quem grava o material da TV Escola. E mais, essa ignorância em relação às rotinas de acesso à programação nos permite perguntar como esse material poderia ser útil ao cotidiano do professor se ele desconhecía o que era gravado e quanto isso poderia lhe ajudar, didaticamente falando.

Dos dados, podemos nos perguntar também sobre os significados da existência dentro de uma mesma escola de respostas diferentes a uma mesma questão (Tabela 22). Será falta de informação, diferenças individuais ou relapso com o tema TV Escola?

Em qualquer uma das alternativas acima há implícito uma indicação de problemas comunicacionais no universo da escola. Problemas esses, capazes talvez de impedir o bom desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem com uso da TV Escola. Segundo Penteado (1998), "somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer seu poder transformador, rumo a uma educação escolar transformadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania." (p. 14). Assim, não se concebe professores de uma mesma escola com informações diferentes e muitas vezes contraditórias. O uso que fariam das informações poderia ser diferente, mas a informação

sobre as rotinas presentes em seu ambiente profissional não. Essa deveria ser fato e não interpretação.

Frequência de gravação da TV Escola * Escola origem dos sujeito (tabelas cruzadas)

Court		escola origem dos sujeito					Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	
frequência de gravação da TV Escola	de vez em quando	1	1			2	4
	de acordo com o interesse c professor	1	1		5		7
	periodicamente todos os programas são gravados	3		4			7
	fornecidos por outros órgão					3	3
	desconhece	3	2	6	8	2	21
	não se usa TV Escola		1		1	3	5
	Total		10	5	10	14	10

Rotinas pedagógicas no uso da TV Escola

Para caracterizarmos melhor o uso da TV Escola por parte dos professores, exploramos também as rotinas pedagógicas estabelecidas nas escolas no uso desse meio. Essas nos ofereceram um retrato **do uso pedagógico** dado ao Programa por parte dos professores pesquisados.

Do total de sujeitos, **85,7% afirmaram nunca ter usado a TV Escola em sala de aula com seus alunos** (Tabela 23). Devemos considerar que esses números somados aos dos **professores que deixaram de usar a TV Escola (6,1%) encontramos 91,8% da amostra que não usava esse meio em sala de aula.**

Tabela 23. Utilização da TV Escola como meio de aprendizagem do aluno.

Respostas	F	%
Nunca usei	42	85,7
Uso	4	8,2
Deixei de usar	3	6,1
Total	49	100

Em relação ao uso em **seus próprios momentos de estudo**, o professor também se mantinha distante da TV Escola (Tabela 24). pudemos observar que **65,3% dos sujeitos disseram que nunca usaram o Programa com esse fim**. Ao somarmos esses números aos **18,4% que por algum motivo deixaram de usar**, obtivemos um expressivo percentual de **81,7% de professores que não usavam a TV Escola para fins da formação contínua**.

Tabela 24. Utilização da TV Escola como meio de aprendizagem do próprio professor.

Respostas	F	%
Nunca usei em momentos de estudo	32	65,3
Deixei de usar	9	18,4
Uso em meus momentos de estudo	8	16,3
Total	49	100

Os dados relativos ao uso da TV Escola, tanto por parte do professor com seus alunos quanto em seus próprios momentos de estudo indicam uma distância entre o Programa e a realidade da escola. Há um número de professores que o usava tanto para sua própria aprendizagem quanto para seus alunos e que por algum motivo deixou de usar. O instrumento não permite afirmações sobre essa desistência, mas nos deixa espaço para questionarmos as razões desse comportamento. Será que o professor começou a usar e depois desistiu devido ao Programa em si, por identificar formas e conteúdos que não correspondiam às suas necessidades? Ou ele simplesmente deixou de usar porque ao mudar de escola, por exemplo, não teve mais acesso a programação exibida? Nossa pesquisa não fez uma análise específica do conteúdo da Programação exibida. Assim não temos dados que possam responder especificamente aos questionamentos sobre conteúdos. Mas em relação ao acesso consideramos pouco provável essa hipótese, já que a TV Escola está em 90% das escolas da rede estadual em São Paulo. Esperamos que outras pesquisas possam trazer algumas respostas a essas questões.

A afirmação de pouca utilização por parte dos professores pode ser feita também para a pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade de Campinas (NEPP- Unicamp, 1997). Ao perguntar sobre a intensidade de uso do Kit Tecnológico¹ para acessar a programação específica da TV Escola dedicada aos alunos, a pesquisa encontrou que 42,4% das escola estaduais da Região Sudeste do país usavam muito, 41,2% usavam pouco e 11,6% não usavam. Não temos os parâmetros usados para definição dos critérios "muito ou pouco". Mas podemos dizer que nos parece que a soma dos que usavam pouco aos que não usavam (52,8%) um número importante e que mereceria uma investigação mais qualitativa para saber as razões desse distanciamento dos professores desse meio de aprendizagem.

Outro dado encontrado por essa mesma pesquisa e que parece acrescentar informações às que constatamos é a da utilização desse mesmo recurso em capacitação docente. Dentre as escolas estaduais da região sudeste, 5,9% tinham uma utilização diária; 22,5% semanal; 26,5% mensal; 14,2% bimestral e 30,2% nunca usaram. Enquanto que essa mesma questão feita por porte por porte do município, obteve que nas escolas dos municípios de grande porte da região Sudeste, como o é São Paulo, tinham 4,0% de utilização diária, 16,8% de utilização semanal, 14,7% mensal, 14,4% bimestral e 48,5% das escolas nunca utilizaram a TV Escola em capacitação docente (NEPP-Unicamp, 1997).

Os números apresentados acima podem ter uma interpretação ainda pior ao somarmos os usos "mensal", "bimestral" e "nunca" das escolas estaduais da região Sudeste. Desse procedimento, resulta uma soma total de 70,9% do que nos permitimos chamar de subutilização. Ou ainda, se somarmos essas mesmas opções ("mensal", "bimestral" e "nunca") para os dados relativos ao municípios de grande porte teremos uma informação ainda pior, 77,6% das escolas subutilizam uma mídia que tem uma canal

¹ Kit Tecnológico compreende os aparelhos de TV, videocassete, antena Parabólica e retransmissor de sinal.

de transmissão exclusivo e é exibido por cerca de 40 horas mensais, contando apenas as duas horas de programação inédita dedicadas ao ensino fundamental e não as reprises dentro do próprio dia.

Diante desse quadro, muitas questões merecem reflexão e que ao mesmo tempo parecem convergir a um mesmo ponto: qual a relação custo benefício para o sistema educacional frente ao uso da TV Escola. Será que não temos aqui um exemplo inadequado de implantação, utilização e avaliação de um meio de ensino aprendizagem? Ou ainda, o que pode significar um programa que está no ar todos os dias, que oferece uma variedade de temas e assuntos que estão diretamente relacionados ao universo do ensino fundamental ser usado uma vez por mês, ou pior, nunca ser usado. Ao nosso ver, esses números precisariam, a partir desta constatação de baixa frequência de uso, de uma exploração e interpretação muito mais de natureza qualitativa. Eles parecem indicar a existência de um problema que pode estar impedindo o pleno aproveitamento desse material na formação contínua dos professores de ensino fundamental.

Retomamos uma discussão iniciada na unidade anterior: quais seriam os prováveis motivos que afastaram o professor pesquisado da mídia audiovisual e por conseguinte, da TV Escola. Anteriormente, constatamos que essa mídia fora a menos escolhida pelo grupo como meio de ensino-aprendizagem (Tabela 19). Nessa unidade, iniciou-se um delineamento de uso frágil da TV Escola por parte desses professores.

Segundo Rosado (1998), o status atribuído pelos professores ao lugar da mídia audiovisual pode levar a esse distanciamento. Ou seja, as concepções que o professor tinha sobre o processo ensino-aprendizagem e quais meios deveriam ser usados nessa situação poderiam caracterizar uma postura de restrições ao uso da linguagem audiovisual e acarretar os números observados nessa pesquisa. Assim, concepções, que associem mídia audiovisual a um ambiente mais descontraído e menos sistemático,

diferentemente de como se pode entender o ambiente de aprendizagem, acrescidas ao fato comprovado de que os professores em sua formação inicial não têm uma preparação específica para o uso da televisão e do vídeo em sala de aula (Rezende e Fusari, 1992,1994,1998), poderiam ser a causa desse posicionamento distante diante do uso da TV Escola apresentado pelos professores.

Esse distanciamento esteve presente também ao serem inquiridos sobre suas preferências de uso da TV Escola, entre o seu aluno ou sua própria formação. Do total de sujeitos, **73,5% afirmaram não usar esse produto em nenhuma das situações** (Tabela 25).

Tabela 25. Preferência de uso da TV Escola

Respostas	F	%
Não uso TV Escola	36	73,5
Na minha própria aprendizagem	10	20,4
Como meus alunos e na minha própria aprendizagem	2	4,1
Com meus alunos	1	2,0
Total	49	100

De maneira a completar essa informação pedimos aos professores que explicassem suas preferências de uso, seja na sua formação ou na aprendizagem de seu aluno (Tabela 26).

O único sujeito que afirmou preferir usar a mídia com seus alunos não apresentou justificativa para esse posicionamento. Assim, as justificativas são provenientes apenas dos professores que afirmaram preferir usar a TV Escola em sua própria aprendizagem.

As respostas foram classificadas em duas categorias. A primeira, **indicou uma relação entre a preferência de uso com o potencial pedagógico da TV Escola no processo ensino-aprendizagem**. Para compor essa categoria, usamos os argumentos que falavam de **ganhos de aprendizagem proporcionados pelo meio em questão**. Ganhos esses que foram caracterizados essencialmente como de **conhecimentos sobre diferentes abordagens teóricas da área da educação**, sem

maiores especificações para que e como serviriam ao professor em sua prática docente. A segunda categoria foi elaborada com as justificativas que demonstraram que a **preferência de uso foi fundamentada numa avaliação positiva do próprio produto**. Essa avaliação positiva ocorreu por meio de adjetivos como "interessante", "prático" ou "moderno". Entretanto, adjetivos são subjetivos e não nos permitiram maiores interpretações sobre o que eles poderiam significar no universo da TV Escola.

Os dados encontrados não podem ser generalizados, tendo em vista as limitações em termos amostrais desta pesquisa, mas podem servir de indicadores para uma compreensão melhor do que pensa esse grupo específico de professores sobre a TV Escola. Constatamos que havia pouco uso, mas dentre aqueles que de alguma forma usavam o Programa havia uma avaliação positiva, mesmo que pouco específica.

Tabela 26. Justificativas à preferência do uso da TV Escola em momentos de estudo dos professores

<u>Categorias</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
1. Potencial pedagógico do uso da TV Escola		
Ganhos de aprendizagem	9	60
2. Avaliação da TV Escola		
Avaliação positiva	6	40
Total de argumentos	15	100

Ao indicador "caracterização de uso" foram acrescentados os dados sobre o espaço temporal de uso da TV Escola. Esses dados mostraram que dos sujeitos pesquisados, **18,4% usavam a TV Escola fora de sua jornada de trabalho**, provavelmente em sua residência. Os demais professores, **67,3% não a usavam em nenhum momento e 14,3% o faziam dentro de sua jornada de trabalho (Tabela 27)**.

Tabela 27. Horário em que o professor estuda com a TV Escola

Respostas	F	%
Não uso TV Escola em minha formação	33	67,3
Fora da minha jornada de trabalho	9	18,4
Dentro da minha jornada de trabalho	7	14,3
Total	49	100

Esse resultado nos mostrou uma possível relação com o pouco uso que estes professores faziam da TV Escola no ambiente escolar. Esse uso fora da jornada pode nos indicar no mínimo três coisas. Primeiro, como já apresentamos anteriormente, a falta de tempo específico destinado à formação contínua dentro da sua jornada de trabalho. Em segundo, a desigualdade de oportunidades porque o professor com melhores condições financeiras é o que poderia ter acesso a programação, uma vez que na cidade de São Paulo, ela está disponível apenas com auxílio de antena parabólica ou TV a cabo, coisas que não alcançam todos democraticamente. Por fim, esse uso poderia não ser o mais adequado ao professor enquanto educador, suas escolhas poderiam não priorizar necessidades da sua realidade profissional, o que provavelmente seria diferente se esse horário de estudo ocorresse na própria escola.

Conforme apresentamos na unidade anterior (Tabela 13) apenas 10,2% dos professores afirmaram considerar como formação contínua o tempo dedicado ao uso individual da TV Escola, em suas casas. Aqui temos um sinal de que **esse uso em casa da TV Escola não foi considerado por esses professores como formação contínua**, que esses momentos de estudo em casa não significariam investimento em formação para os professores pesquisados. Essa, parece-nos muito mais uma situação em que o professor se aproxima de um produto audiovisual em busca de uma informação que não necessariamente terá importância ao seu exercício profissional. Outro dado a ser considerado nessa perspectiva é que **14,3% dos professores usavam a TV Escola dentro da jornada de trabalho e para fins de estudo próprio**. No início, pensamos ser essa atitude característica de uma só escola. Mas não, ao

cruzarmos os dados de origem dos sujeitos com os de horário de uso do Produto percebemos **que não eram todos de uma mesma escola (Tabela 28)**. Ao contrário, estavam distribuídos de uma maneira heterogênea.

Tabela. Horário de estudo do professor com a TV Escola * em relação à Escola origem dos sujeito

Count	escola origem dos sujeito					Total
	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	
horário de estudo dentro da jornada com TV Escola	3	2	1	1	1	7,9
estudo fora da jornada a TV Escola não usa TV Escola para estudar	2	5	2	13	4	33,49
Total	5		7	14	5	
	10		10		10	

Ao responder sobre a freqüência de uso da TV Escola dentro dos momentos dedicados a sua formação, o professor pareceu reafirmar os dados anteriores de sua relação com a programação da TV Escola (Tabela 29). Mais uma vez o procedimento de **não uso foi maioria (67,3%)**.

Tabela 29. Freqüência de uso da TV Escola pelo professor no tempo dedicado a sua formação

Respostas	%	
Não usa TV Escola	33	67,3
Sem freqüência determinada	14	28,6
Um vez por mês	2	4,1
Total	49	100

Os dados acima indicaram uma ausência de planejamento em termos de ações de formação contínua considerando esse material. Ou mais, que não havia ações sistematizadas, contínuas, considerando o potencial de aproveitamento da TV Escola. Vale lembrar que esse uso deveria estar relacionado diretamente aos momentos de estudo dos professores

existentes dentro da própria jornada, provavelmente ocorrendo nos HTPc e diretamente ligado às necessidades dos professores em sua prática docente. Mas pudemos verificar que não era isso que ocorria. Ao afirmarem que não tinham um espaço predeterminado para a TV Escola dentro desse contexto estavam indicando que não havia sistematização ou uma apropriação do meio enquanto capaz de oferecer aos professores o que necessitariam em termos de aperfeiçoamento profissional. Essa situação pode significar um espaço pequeno para formação contínua com uso da TV Escola, no campo de significações, das representações do professores investigados.

Ainda na caracterização de uso da TV Escola, verificamos que para **20,4%** dos professores a **decisão pelo uso da TV Escola em momentos de estudo era pessoal, particular. Para 14,3% deles a escolha partia da coordenação pedagógica da escola.** Enquanto que os demais **65,3% não usavam TV Escola em seus momentos de estudo** (Tabela 30). A opção "o conjunto de professores" como responsável pela escolha das emissões do programa não obteve frequência. Esse dado nos indicou que essas escolhas não foram oriundas de necessidades coletivas, mas de interesses particulares. Além de nos permitir inferir que como grande parte dos sujeitos desconhecia o meio, apenas aqueles que o conhecia poderiam escolher, afastando um princípio democrático.

As duas situações acima indicam problemas. Primeiro, a escola não pode ser vista em segmentos que não se relacionam e interagem. Segundo, o Programa não pode ser do conhecimento de poucos. Enfim, mais uma vez pudemos observar grande espaço que ocupa **o não uso da TV Escola** nesse trabalho.

Tabela 30. Decisão de usar a TV Escola em momentos de estudo do professor.

<u>Respostas</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Não usa TV Escola	32	65,3
Usa por decisão própria	10	20,4
Usa por decisão da coordenação pedagógica	07	14,3
Usa por decisão do coletivo de professores	0	0
<u>Total</u>	<u>49</u>	<u>100</u>

Em seguida, **18,4% dos professores** afirmaram que **a escolha do programa da TV Escola** a ser usado nos **momentos de formação** caberia à **Coordenação Pedagógica** da escola. Outros **16,3% escolhiam o programa sozinhos**. Um pequeno número **escolhia coletivamente (4,1%)**. E **61,2% não usavam a TV Escola** (Tabela 31)

Tabela 31. Quando há uso efetivo da TV Escola quem decide quais os programas que serão utilizados

<u>Respostas</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Não há uso da TV Escola	30	61,2
A coordenação pedagógica da escola	9	18,4
O próprio professor	8	16,3
O coletivo de professores	2	4,1
<u>Total</u>	<u>49</u>	<u>100</u>

Os resultados descritos acima demonstraram uma pequena diferença percentual entre o decidir usar e escolher a programação a ser usada. Porém, o peso maior ficou na decisão de **não usar a TV Escola**. Esses indicadores podem nos oferecer maior segurança em afirmar que **não havia uma sistematização em efetivar o uso da TV Escola no ambiente de trabalho, que ele era esporádico e pouco presente**. Mas, por outro lado notamos um interesse pela TV Escola como um meio de acesso a algum tipo de saber. Caso não houvesse, com certeza não teríamos um número de professores utilizando-o sem nenhuma obrigação profissional, por espontânea vontade em casa e fora de seu horário de trabalho.

O grupo de professores aqui pesquisado não se mostrou um usuário freqüente da TV Escola em sua formação, assim como em sua sala de aula com seus alunos. Mas alguns professores, de maneira isolada, o faziam quando possível em sua casa. Isso nos fez retomar a discussão das condições organizacionais de trabalho que pareciam impedir que o professor acesse esse meio de aprendizagem.

Lembramos que um vídeo pede uma preparação técnica e um tempo físico para ser visto e aproveitado. Além de um espaço físico e condições ambientais que permitam um trabalho cognitivo efetivo. Enquanto que uma mídia impressa, não requer tantos preparativos de natureza técnica. Podemos ler em qualquer lugar e a qualquer momento, até mesmo a caminho do trabalho. Não queremos mostrar que isso significa que para se usar uma mídia impressa na formação contínua do professor não se faz necessária uma condição espaço/temporal também adequada. Mas que há diferenças entre comportamentos no sentido de organização psicológica, espacial e material. A mídia impressa faz parte de nossa escola, de nosso saber legitimado. Aprendemos com livros, didáticos ou não. Nos referimos muito mais a autores em seus livros e muito menos a esses mesmos autores em seus vídeos, se existirem sob essa forma. A quantidade de material audiovisual disponível à formação contínua de professores é pequena. O custo da produção desse material é alto bem como a exigência de qualidade da produção final. Vale lembrar que estamos acostumados a um "padrão global" de material audiovisual. Enquanto que a de livros é incomparável. E não é simples dizer que agora se tem uma TV específica para a educação. O professor precisa mais que conhecer para identificar o que pode ser útil. Ele precisa se aproximar desse meio para modificar o que com certeza é uma crença surgida da falta de uma cultura audiovisual na escola. Porém, podemos nos questionar o que poderia ser feito em busca de mudanças. E onde viabilizar essa modificação.

Para Rios (1993), "é a partir do educador **que temos** que vamos caminhar para o educador que **queremos ter**. E a passagem que se propõe como **ideal**, aquilo que ainda não temos, para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo **possível**. Onde encontrar as condições da possibilidade. No único espaço onde ela já existe, exatamente como possibilidade: o **real** já existente" (pp. 72-73).

Esse espaço de modificação, de caminhos é o da escola. É o da formação inicial, mas principalmente da contínua. Proporcionar aos professores condições de modificação diante do real é o desafio.

Segundo Rezende e Fusari (1998), "uma sólida formação *transmissional* e comunicacional de professores com mídias vai para além de ajudá-los a aprender reduzidos saberes sobre as técnicas dos diversos meios de comunicação e de somente considera-los como simples *recursos* ou *tecnologias* ou *ferramentas* de *transmissão audiovisual* de poderes autônomos e auto-suficientes nas aulas com alunos comunicadores. Essa formação inclui dominar de modo amplo, profundo, contínuo esses poderes técnicos, estéticos das diversas mídias consideradas em seus duplos *matéria organizada/ organização material* que envolve ajudar nas realizações emancipatórias, culturais, renovadas, democráticas na sociedade" (p. 243).

Podemos dizer que essa formação faz o real, a diferença, a mudança. Os dados aqui apresentados nos sugerem que o professor espera um momento para se mostrar em suas potencialidades, em suas vontades. Verificamos que esse desejo vai além das condições de trabalho, além das limitações de horário, de espaço de orientação. Mesmo vivendo situações inadequadas, com dupla jornada, salário pequeno, falta de tempo para estudo e reconhecimento de sua importância na sociedade os professores ainda se mostram dispostos a mudanças, uma chance, um espaço é o suficiente para um movimento contrário à estagnação, à distância entre "os saberes das escola e os das rua". Eles buscam um desenvolvimento profissional e percebem as mudanças da sociedade.

Têm o direito ao acesso à modernidade, não só por meio de novas tecnologias, mas "do desenvolvimento e emancipação das pessoas enquanto contribuição da escola" (Rezende e Fusari, 1998, p. 244).

A discussão sobre o uso (ou não) da TV Escola parece muito próxima das afirmações acima. Não há como se pensar em disponibilizar um tecnologia da comunicação sem antes compreende-la em todos os seus sentidos. Não basta saber "ler a imagem", como muitos trabalhos da década de 80 preconizavam como conhecimento fundamental para a entrada da televisão e vídeo na sala de aula (Rosado, 1994). Não basta instalar uma antena parabólica, uma televisão e um vídeo para dizer que se usa a imagem e se alcançou a modernidade nas escolas. Usar a linguagem audiovisual significa muito mais que um aparato material. Como diz Baudrillard (1989), "(...) o mundo da imagem é um mundo de fascínio. Ele fascina e a fascinação é fatal, já que sabe perfeitamente que ela leva à imersão e que enfim ela dá vertigem e, portanto, se mergulha e se emerge num mundo de que não se sai mais de forma alguma"

Para Marinho (1987), "uma pessoa pode saber ler e escrever signos verbais, mas não signos audiovisuais. O processo de leitura da imagem (sonora, audiovisual) implica, por um lado, a aprendizagem dos elementos que a configuram e, por outro, a possibilidade de converter-se em um comunicador em potencial" (p.80).

Uma escola nova, uma revolução educacional não se faz com a simples introdução de tecnologias da comunicação em seu contexto. Segundo Pretto (1996), o uso dessas tecnologias pode ser de duas naturezas: a primeira e a que mais se parece com a realidade da escola é como instrumentalidade e a segunda como fundamento. No uso como instrumentalidade busca-se apenas a utilidade desse produto. Enquanto que o uso como fundamento pressupõe a televisão e o vídeo em contexto escolar como conteúdo, com representante de uma nova forma de pensar e sentir.

"A utilização do vídeo como instrumento mantém a educação como está, só que com novos e avançados recursos tecnológicos. Ou seja o futuro está no equipamento e não na escola. Com isso, está será, na verdade, uma escola sem futuro..." (Pretto, 1996, p. 115).

Já a presença desse mesmo vídeo como fundamento transforma a escola, colabora na sua transformação em centros de construção de conhecimento e mais ainda em centro de emancipação das pessoas, atingindo ao principal objetivo do ensino fundamental explícito nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (SEF, 1997), a formação de cidadãos.

Mas esse uso, esse repensar da escola, essa mudança de concepção compreende uma série de ações, que não podem se resumir na colocação de antenas e de televisão e vídeo na escola. É muito mais que isso, é uma modificação humana, de dialética, de saberes. Para isso o foco não pode ser a máquina, mas o homem, o profissional que trabalha com essas máquinas. Nesse caso, o professor. Como ele vê uma televisão e vídeo enquanto meio de aprendizagem é o foco e não como esse meio concebe esse professor e produz seus produtos. Precisamos pensar que há a necessidade de um novo profissional. Porém, como diz Pretto (1996), profissionais que são "desprestigiados, mal remunerados, mal formados, incorporados, mesmo que a contragosto, a uma linha de montagem, em que lhes cabe apenas cumprir determinadas tarefas de um processo que mais parece o da produção de um automóvel do que o da formação de crianças e adolescentes sem o direito de decidir o que, como e por que fazer dentro da escola não se mostram preparados para essa mudança de posturas" (p. 117)

Essas modificações não ocorrem com o uso da tecnologia por si só. Elas acontecem a partir de modificações internas do indivíduo, da mudança de valores, conceitos, saberes, do que parece ser o eixo fundamental desse processo, as representações sociais sobre o que é e

para que serve a escola e principalmente qual o seu papel enquanto profissional nesse contexto.

Os dados apresentados nessa unidade provavelmente não teriam surgido se observássemos apenas o alcance numérico da TV Escola que está presente em 90% das escola estaduais com mais de 100 alunos da Região Sudeste do País (NEPP-Unicamp, 1997). Ou seja, o Programa tem um alcance geográfico imenso, mas quando extraímos alguns pedaços desse espaço não encontramos essa imensidão de números. Ao contrário, encontramos um cenário desolador em termos de uso da TV Escola como meio de formação contínua do professor.

Sabemos que a nossa pesquisa não permite extrapolações para universo citado no estudo da Unicamp. Porém, consideramos que a situação aqui descrita merece atenção e pode ser uma das muitas iguais no restante do país. Sabemos que nossos dados podem ser de professores que por concepções anteriores não se apropriaram de um meio sem ao menos conhece-lo melhor. Sem nenhuma razão objetiva que justificasse esse comportamento. Mas por outro lado, esse contexto pode ser comum a outros docentes. Assim, mais pesquisas são necessárias de maneira a se compor com mais aspectos o fenômeno que compreende o uso efetivo da TV Escola e não apenas de sua presença física na escola.

Acreditamos que a caracterização de uso que se delineia nessa pesquisa tem um outro componente além das representações que esse grupo tem sobre a mídia em questão como meio de ensino-aprendizagem. Falamos de um fator social que pode nos auxiliar a compreender os motivos que afastaram o professor do Programa: a estrutura do Projeto TV Escola. Ela nos pareceu pouco adequada, com um potencial limitado no que tange a facilitar que esse professor tivesse acesso, não simplesmente físico a esse material, mas cognitivo. Disponibilizar um produto é importante, mas não é condição para que ele seja usado. No caso da TV Escola, no momento da implantação, não se identifica uma preocupação com os modos de inserção dessa mídia na escola. Não se tem notícias de

levantamentos que visassem identificar o que pensavam os professores sobre o assunto, que conceito tinham dessa mídia enquanto meio de ensino-aprendizagem. Ou, ao menos, se entendiam ter disponibilidade de tempo dentro da rotina pedagógica para seu uso. Segundo Pedro Paulo Poppovic, Secretário de Educação a Distância, "cometemos um erro com a TV Escola, ao distribuímos a verba para compra dos kits tecnológicos (TV, videocassete e antena parabólica) antes de preparar os professores e saber se as escolas tinham onde guardar o material" (Folha de S. Paulo, 1997, p.2).

Dito de modo resumido, os dados indicaram que esse distanciamento do professor da TV Escola foi composto por diferentes fatores: algo do professor, que por sua vez pode ter suas bases em concepções mais profundas e variadas que determinou suas condutas; algo da instituição escolar, que não criou procedimentos adequados para facilitar o uso da TV Escola; parte dos conceptores do projeto que não pareceram preocupados com um uso qualitativo do produto, mas com o alcance quantitativo dentro do País.

Nesse distanciamento, nos pareceram implícitos os valores e formas de funcionamento que favoreceriam relações marcadas exatamente por uma constante: a falta de definições de ação. Definições de papéis, de objetivos, de planejamento e avaliação.

Parece-nos que houve nos dados apresentados pelos sujeitos indicações de algo bastante complexo, que confrontava os limites do indivíduo com limites de natureza social, funcional e estrutural de um contexto. Além de desconhecimento sobre questões de sua concepção, sua história e objetivos.

Alguns exemplos internacionais, como a Inglaterra, os EUA e a Austrália demonstram ser o uso de uma TV dirigida aos professores como um meio eficiente de oferecer formação contínua de alta qualidade e muitas vezes a um custo baixo (Lima, 1996). Dessas conclusões de pesquisas internacionais, os dois itens devem ser considerados. O custo

baixo não é aqui o foco mais importante, se considerarmos que podemos diluir os gastos de um projeto dirigido a melhorar as condições do profissional da educação nos resultados que isso trará a sociedade. Mas sob o aspecto de prioridades de investimentos públicos num país que ocupa a desagradável 21^a posição no índice de Pobreza, a questão financeira deve sim ser valorizada. Por outro lado, os resultados sobre qualidade são os mais importantes. Uma vez que a formação contínua de alta qualidade é essencial porque tem o poder de oferecer ao professor o acompanhamento das modificações da sociedade e principalmente de dar a esse profissional condições de atuar criticamente, reconhecer suas habilidades, necessidades e saberes fundamentais para sua atuação docente.

Porém, diante de resultados de pesquisas internacionais que mostram a grande possibilidade de uso desse meio, temos a realidade brasileira: aqui não há uma tradição de uso desse tipo de mídia para nenhum nível de ensino, muito menos para capacitar professores. Assim como não parece haver uma tradição de preocupação com a qualidade da formação contínua por si só, seja presencial ou não. Não temos tradição em pesquisas que acompanhem um projeto dessa natureza desde sua concepção até os resultados na sociedade. No caso da TV Escola, essa avaliação precisa ser feita. Não estamos pensando em quantificar escolas que têm o kit tecnológico, mas quais e como usam esse material. Nossa pesquisa teve o objetivo de responder algumas perguntas dessa realidade, mas está restrita a realidade do estado de São Paulo. A realidade dos demais estados pode não ser mesma, ou apresentar diferenças conceituais. Será que se preocupar apenas em oferecer material tecnológico não indica uma preocupação pontuada no aspecto financeiro da questão de uso da TV Escola, com o quanto ela pode economizar em relação a formação contínua presencial já conhecida e menos com a efetividade da formação oferecida?

A preocupação com a qualidade é essencial. Não basta ter uma TV o dia todo ligada em temas educacionais, é preciso que as pessoas assistam e usufruam dessa programação. Para isso, acima de tudo é preciso que tenham condições para isso.

Podemos citar uma delas, como a própria estrutura da jornada de trabalho do professor que não lhe proporciona tempo adequado para sentar e refletir sobre o seu fazer pedagógico, para o seu formar contínuo. Em pesquisa realizada pela Fundação Cesgranrio (Folha de S. Paulo, 1997), um dos problemas apontados pelos professores pela baixa frequência de utilização é a falta de tempo para gravar e estudar os programas. O uso do HTPc não se mostra suficiente. O espaço é usado de diferentes maneiras, mas não nos parece que a formação contínua seja o principal.

Uma outra condição é a de conhecer e interferir nas representações dos professores sobre as relações possíveis entre a mídia audiovisual e o processo de ensino-aprendizagem. Nos parece que dizer que todos consideram que a TV ou o vídeo podem ser formas de ensino-aprendizagem não é tão simples. E mais, dizer que se colocar diante do vídeo e da televisão para aprender é um movimento rotineiro nos parece superficial e inconsistente, menos por questões técnico-administrativas e mais por representações dos educadores sobre aprendizagem e seus espaços.

Rosado e Andrade (1998) constataram isso por meio de pesquisa em escolas públicas da Região de Campinas, encontrando quer seja para uso com alunos, quer seja para uso próprio, outras produções em vídeo, anteriores ao TV Escola, disponíveis nas escolas pesquisadas que nem sequer foram exploradas pelo professor. Vale ressaltar, que a pesquisa verificou que esse uso não ocorreu por falta de condições técnico-estruturais para isso, mas sim por compreensões que os professores tinham sobre o espaço da televisão e do vídeo na aprendizagem.

Moscovici (1967) mostra que diante de cada objeto social, o indivíduo constrói uma certa idéia, uma representação social que lhe permite interagir (de modo mais ou menos adaptativo) com esse objeto. Isso pode significar em nosso contexto que, primeiro, o professor tem que querer se colocar diante do vídeo e ter condições para isso. E, depois, ao estar diante dele em contexto específico de formação, buscar compreender o que lhe é apresentado na mensagem e atribuir um sentido à informação que ela carrega em relação ao contexto em que se insere. Sabemos também que essa atribuição de sentido feita por quem lê depende da mensagem em questão.

Segundo Rosado (1994), a mensagem do vídeo pode ser estruturada de maneira a trazer dois tipos de contratos de recepção que serão estabelecidos entre o que concebe o vídeo e aquele que o vê. Esses contratos podem ser descritos como "de informação" e "de formação". Cada um deles pressupõe uma atividade intelectual por parte do telespectador, para que ele construa uma representação mental do que vai fazer com o produto em questão. O contrato de informação o pede uma "apropriação por parte do indivíduo, de conhecimentos de natureza declarativa ou funcional, mas que não conseguem ser transferidos para uma realização prática efetiva" (p.35). Enquanto que no contrato de formação, o indivíduo busca contextualizar, identificar os modos de inserção dessa informação. Ele explora a mensagem audiovisual, extraíndo conhecimentos que poderão ser usados em situação que não necessariamente estão presentes no vídeo. Ele terá um saber funcional da informação, mas principalmente um saber processual que possibilitará usufruir desse material como um elemento de real importância na sua formação e não mais como mais um vídeo sobre uma assunto qualquer. E mais, ele perceberá nesse tipo de material uma função e um objetivo muito próximos daqueles que ele deseja ver como elemento de seu desenvolvimento.

Será que o professor atribuiu a TV Escola um significado de meio capaz de lhe oferecer um saber processual? Será que a mensagem da TV Escola não é de informação e não de formação?

Não temos elementos suficientes para avaliar o conteúdo da TV Escola enquanto mídia. Isso porque nosso foco foi o sujeito diante dela, mas podemos questionar qual o contrato de recepção que este firmou com a mensagem desse produto. Há espaço para outras pesquisas que possam investigar melhor a ótica da TV Escola, o contrato que essa deseja estabelecer e que talvez não seja o mesmo que o sujeito, o professor, entende como efetivo. Mas, mesmo sem um aprofundamento na estrutura de mensagem da TV Escola podemos indicar que o fato de seus conceptores não terem ouvido as necessidades do professor pode estar associado ao pouco uso dessa mídia.

Segundo a Fundação Cesgranrio, os professores desejam um diálogo com o os conceptores do Programa para poderem indicar o que querem ver na TV Escola.(Folha de S. Paulo, 1997)

Pensar que esses meios de aprendizagem em nada modificam uma situação de aprendizagem nos parece uma afirmação improvável. Dizer que o professor não usa esse meio porque não tem espaço também parece ser muito superficial. Segundo Rosado (1998) a "entrada de um recurso tecnológico qualquer (televisão, vídeo, microcomputador etc.) em ambiente escolar não acontece de maneira neutra" (p. 220). Isso significa que televisão e vídeo em ambiente escolar são meios que merecem reflexões e pesquisas, não basta os colocar fisicamente próximos do professor. Há que se compreender melhor suas representações sobre eles.

Conhecer as representações dos professores sobre o espaço da televisão e do vídeo em contexto de formação contínua implica em saber que esse professor não vai simplesmente extrair informações de um vídeo, e sim que ele irá tratar essas informações e determinar a cada uma delas um "status", um sentido, de acordo com sua experiência de vida.

Saber o porque do professor não assistir a TV Escola e não usar suas informações para seu desenvolvimento profissional ou sua atuação docente parece passar por questões de representações sociais desse professor. Podemos levantar a perspectiva de que a mensagem, em seu sentido amplo considerada tanto em seu conteúdo (o que é apresentado) quanto em sua forma (de que maneira é apresentado) não seja a que o professor entende por capaz de lhe oferecer formação contínua. Isso pode ser um elemento inibidor da aproximação desse professor a esse recurso. Talvez padrões de conduta anteriores do professor com vídeo possam estar interferindo em seu posicionamento de buscar conhecer o que esse produto tem para oferecer.

A caracterização do uso da TV Escola por parte dos professores pesquisados nos parece indicar que se o processo de implantação considerasse que os professores em geral não usam vídeo em seus recursos didáticos e que quando o usam, não têm noção clara de como fazê-lo (Rosado, 1994), talvez os números em relação ao aproveitamento desse meio fossem diferentes.

Visto dessa maneira, parece que voltamos a tríade tratada anteriormente: das condições estruturais da escola em oferecer condições de acesso a informação, da necessidade de uma política que apresente de maneira objetiva e clara um Programa de educação a distância como o é a TV Escola, e prioritariamente de entender melhor o processo do professor em buscar conhecimento por meio de uma mídia, expressa em linguagem audiovisual. Entretanto, essa reflexão precisa ser uma preocupação premente dos conceptores do programa e das pesquisas porque parece que só assim poderemos compreender melhor os indicadores de um uso da TV Escola para formação contínua pouco freqüente por parte dos professores.

A relação do Projeto TV Escola com a formação contínua

A representação da TV Escola enquanto elemento de formação contínua foi composta por um segundo indicador. Esse buscou mais especificamente o posicionamento do professor diante da mídia enquanto meio de formação.

Do total de sujeitos, **32,7% indicaram a TV Escola como um meio capaz de oferecer ganho cognitivos de alguma natureza**. E 67,3% não usavam o meio. (tabela 32).

Tabela 32. Potencial de ganhos da TV Escola

<u>Respostas</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Não uso TV Escola	33	67,3
A TV Escola proporciona ganhos	16	32,7
<u>Total</u>	<u>49</u>	<u>100</u>

Para uma maior compreensão do que seriam esses ganhos pedimos aos professores que fizeram essa afirmação, uma explicação mais detalhada. Classificamos os argumentos desse grupo em uma só categoria global de análise de natureza cognitiva, **a aprendizagem de novos conceitos**, mas sem uma definição mais clara de seu caráter pedagógico (Tabela 33). Na composição dessa categoria, encontramos dois tipos de manifestações. A primeira fala **dos ganhos de aprendizagem genéricos** obtidos com o uso da **TV Escola (52,2%)**. A segunda trata das **novas informações que chegam por meio desse mesmo programa (47,8%)**.

Tabela 33. O que ganho com o uso da TV Escola

<u>Categorias</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
1. Aprendizagem de novos conceitos		
Ganhos genéricos	12	52,2
Novas informações	11	47,8
<u>Total de argumentos</u>	<u>23</u>	<u>100</u>

Os argumentos aqui apresentados não nos permitem afirmar de que natureza são esses ganhos, nem do que se referem em termos de informação, se de práticas, de teorias, de reflexões. Nem mesmo se isso

está no universo da escola. Essa superficialidade aparente pode ser decorrente de um professor desacostumado de opinar e que quando isso acontece não usa o espaço, por não ser uma conquista legítima, um espaço reconhecido como freqüente, mas de um espaço momentâneo criado por conta de uma pesquisa que não é do grupo escola enquanto decisão, mas que está na escola.

O grupo ofereceu argumentos que não permitiram um detalhamento minucioso, falaram em "integração e conhecimento", ou que "nós sempre aprendemos alguma coisa".

Um outro questionamento que se pode fazer é sobre o significado de termos constatado que dentre os professores que viam a TV Escola havia necessariamente uma opinião positiva, indicando um potencial de ganhos de aprendizagem em seu uso. Será que os 67,3% dos professores que não viam TV Escola teriam essa mesma opinião se tivessem tido acesso e usassem efetivamente a programação? Ou eles já não a viam por um preconceito sobre o que iriam ver?

Para constar a presença ou não de algum tipo de preconceito, pedimos aos professores que avaliassem a TV Escola com algumas palavras ou termos (Tabela 34).

Tabela 34. Avaliação da TV Escola segundo os professores pesquisados

Respostas		
Sem avaliação por desconhecimento do assunto	34	69,4
Adjetivos positivos	10	20,4
Adjetivos negativos	3	6,1
Restrições	2	4,1
Total	49	100

Dos sujeitos, **69,4% afirmaram desconhecer a TV Escola e que portanto não poderiam avaliá-la.** Esses elevem ser os mesmos que disseram não usar a TV Escola em questões anteriores. Em seguida, **20,4% a avaliaram com adjetivos positivos,** do tipo "bom", "interessante"

e "prática". Houve também **6,1% dos sujeitos que demonstraram insatisfação com a TV Escola** e indicaram isso por meio de adjetivos negativos. Por fim, **4,1% deles pediram mudanças na TV Escola, indicando que ela "desconhece a verdadeira realidade da escola"**.

Aqui temos que nos perguntar o que é interessante ou bom. Ou ainda, o que eles queriam dizer quando fizeram restrições ao produto e justificaram dizendo que ele era distante da realidade. Ser distante da realidade pode ter diferentes interpretações: referência ao conteúdo, que pode não ser adaptado aos seus alunos, referência à forma, quanto ao número de crianças das salas nos vídeos, que aparece ser muito pequeno e diferente da realidade de salas lotadas nas escolas públicas. Ou ainda, poderia indicar uma deficiência de formação em audiovisual do próprio professor que, como já vimos, não acontece com a simples entrada da mídia na escola: requer preparação, estudo e reflexão. Enfim, do que falavam ao oferecer essas respostas? Ao elaborarmos essa questão esperávamos respostas com um nível argumentativo que pudesse nos oferecer indicadores para apontar aspectos positivos e negativos da TV Escola. Entretanto, eles nos ofereceram adjetivos, diante dos quais não podemos tirar nenhuma conclusão segura. Nesse momento o professor ficou na superficialidade do tema, não ofereceu uma opinião estruturada, apoiando-se em "palavras soltas", sem um significado preciso.

Em seguida, perguntamos aos professores se eles diferenciavam dentro da programação da TV Escola os programas dirigidos a eles dos mais apropriados aos seus alunos (Tabela 35).

Tabela 35. O professor diferencia a quem é dirigido o diferentes programas da TV Escola

Respostas	n	%
Não conhece os programas	31	63,3
Sim	15	30,6
As vezes	3	6,1
Total	49	100

Para nossa surpresa, **30,6% dos professores afirmaram diferenciar o objetivo de cada programa e 6,1% faziam essa diferenciação as vezes.** Nossa surpresa pode ser explicada porque as condições oferecidas para essa diferenciação não eram, no momento da coleta dos dados, as mais adequadas. Dessa maneira, nos permitimos suspeitar que, como usuários, eles se referiram ao momento posterior ao uso e não ao prévio como buscávamos saber por meio do instrumento. Essa questão sobre a diferenciação foi elaborada porque tínhamos como pressuposto o fato de ser considerado um facilitador do uso conhecer previamente o conteúdo de cada programa. E que o contrário, a necessidade de assistir a tudo para identificar esses mesmos conteúdos poderia ser um agravante na pequena utilização dos programas. Porém não queremos dizer com isso que o professor não deva assistir primeiro para identificar o vídeo, mas sim que uma oferta de um produto que já tem uma explicação prévia de seu conteúdo pode facilitar o processo do professor que, como já vimos, reclama da falta de tempo para o estudo.

Cabe aqui uma explicação: no momento da coleta dos dados as condições não eram as mais adequadas para a diferenciação entre os programas dirigidos ao professor daqueles dirigidos aos alunos. Nesse tempo, não havia nenhum meio oficial de orientação aos professores sobre o conteúdo dos programas exibidos. Havia apenas pequenos resumos contidos na "Revista da TV Escola", mas que não atingiam toda a programação. Hoje, essa lacuna foi preenchida pela publicação de um "Guia de Programas", que traz um resumo de todos os programas exibidos entre 1996 e 1999.

Outro dado encontrado tratou da suficiência da TV Escola em termos de formação contínua. Para **65,3%% dos professores não havia uma resposta possível porque desconheciam o meio. Para 26,5% a TV Escola era insuficiente** em atender todas as necessidades de formação contínua do profissional. E que 8,2% a consideraram **suficiente enquanto único meio de formação contínua** (Tabela 36).

Tabela 36. Os programas da TV Escola são

Respostas		
Não conhece os programas	32	65,3
Insuficientes para minha formação contínua	13	26,5
Suficientes para minha formação contínua	4	8,2
Total	49	100

Esses dados indicam uma reflexão por parte dos professores sobre as potencialidades desse meio. Felizmente, não houve um posicionamento favorável nessa questão. Isso porque acreditamos que nada pode ser sinônimo de unanimidade. E mais, percebemos a formação contínua como uma articulação entre prática e teoria, ambas em constante movimento. Diante disso não podemos acreditar que apenas um elemento tenha o poder de proporcionar essa articulação contínua, essa formação capaz de contribuir na construção de um professor "como aquele que tem uma formação cultural geral sólida, é capaz de aprender a aprender, dominar diferentes linguagens e articular todos os seus saberes em sua ação pedagógica" (Libâneo, 1998), Esse professor não surge de um momento para outro, ele é resultado de ações múltiplas. Não podemos nos esquecer que uma das características de sociedade democrática é a diversidade, a multiplicidade cultural intelectual e instrumental, dentre outras. Por isso não poderíamos compreender uma única mídia como a capaz de remover os inúmeros problemas da educação brasileira. Temos que procurar o diálogo, a diversidade, as potencialidades de cada mídia, de diferentes ações em cada situação específica. Seria muito perigoso termos encontrado professores que afirmassem que a TV Escola sozinha é suficiente para sua formação contínua, teríamos mais um problema com que nos defrontar, a falta de percepção crítica do professores dos perigos que a unanimidade traz. Felizmente, não foi o caso.

Por outro lado, o espaço da TV Escola enquanto meio de formação contínua não era unânime, mas existia. Dos sujeitos, **34,7% deles afirmaram que a TV Escola é um meio de formação contínua. 10,2%**

disseram "não", que a TV Escola não era um meio de formação contínua. Os demais a desconheciam (Tabela 37).

Esses dados indicam que houve uma reflexão obre o tema. Quer dizer, os professores pareciam ver um potencial de uso desse material, mas não o trataram como a solução mágica para todos os problemas da educação.

Tabela 37. Opinião sobre a TV Escola na formação contínua

Respostas		
Não conhece os programas	27	55,1
É um recurso de formação contínua	17	34,7
Não e um recurso de formação contínua	5	10,2
Total	49	100

Para obter maiores detalhes sobre o porque da TV Escola ser ou não um meio de formação contínua, pedimos aos professores suas justificativas dessa escolha (Tabela 38). Os 55,1% de professores que indicaram desconhecer a TV Escola na tabela anterior não emitiram sua justificativa. Os demais justificaram a escolha da TV Escola com dois tipos de argumentos, que foram classificados em uma única categoria global de análise, denominada meio **de acesso ao conhecimento** Os argumentos trataram das "**novas informações obtidas com a TV Escola**" (67%) e do "**auxílio pedagógico**" (33%) proporcionado pelo meio .

Tabela 38. Justificativa da escolha da TV Escola ser um recurso de formação contínua.

Argumentos	N	%
1. Meio de acesso a assuntos pedagógicos		
Novas informações	12	67,0
Auxílio Pedagógico	6	33,0
Total de argumentos	18	100

Os dois tipos de argumentos trataram de questões pedagógicas.

Falaram de um acesso a novas informações ou indicaram que a TV Escola

oferece assuntos relevantes ao trabalho do professor. Vale lembrar que mais uma vez a TV Escola é vista como fonte de novas informações. Essa visão parece indicar assim como na unidade anterior, uma necessidade do professor multidisciplinar de ensino fundamental se sentir bem informado e com domínio de inúmeros assuntos. Essa visão tem duas perspectivas, uma a importância de acompanhar as mudanças dos conhecimentos produzidos pela sociedade e a outra a visão de um professor precisa dominar conteúdos diversos para ser um bom profissional. Não podemos dizer em qual delas esses professores se apresentam, mas há aqui um espaço de reflexão e novas pesquisas

Aqui, parece-nos adequado observar que os dados apresentaram diferenças percentuais quando a opção "Não uso TV Escola" esteve presente. Não houve uma constância nos números apresentados. Dependeu da questão que foi realizada. Essa variação do sujeito também é um dado que pode nos mostrar insegurança e incertezas com o tema.

Em resumo, ao **descrevermos e analisarmos as representações sobre a TV Escola enquanto elemento de formação contínua do professor** dos quatro primeiros anos do ensino fundamental pudemos observar que há indicações de uma representação favorável ao uso da TV Escola enquanto meio de aprendizagem. Por outro lado há um descontentamento geral com as condições que a programação chega à escola. Parece haver um descompasso entre o espaço pensado pelos responsáveis pela TV Escola enquanto metas a serem alcançadas com o que efetivamente ocorre. Há sim um espaço potencial a ser ocupado pela programação exibida nesse programa. Por outro lado, existem problemas que parecem inviabilizar nessas circunstância sua utilização efetiva em formação contínua. Talvez essa e outras pesquisas possam trazer contribuições que auxiliem na busca de uma aproximação do professor desse meio e do meio ao professor. No momento, considerando apenas essa variável, tudo nos leva a crer que não existe um posicionamento de

rejeição permanente do meio ou da possibilidade de seu uso para formação contínua. Há sim, talvez, uma falta de conhecimento do que é e para que serve a TV Escola. Mas, que, com o aprofundamento das análises por meio de outros dados poderemos ter maior clareza das razões que, de certa maneira, afastam o professor da TV Escola.

Por todo esse conjunto que apresentamos anteriormente, considera-se importante conhecer as expectativas, objetivos do professor em se colocar diante da TV e do videocassete para aprender. Só depois de termos compreendido melhor a natureza da interação do professor em seu processo de desenvolvimento profissional é que se poderá criar condições de interferência nas representações de maneira a efetivar o uso.

3.3 O professor e a educação a distância: conteúdos de representações sociais

A representação social dos professores pesquisados sobre a aprendizagem em contexto de educação a distância foi composta a partir um indicador: a dimensão presencial.

Dimensão Presencial

Apresentamos aos professores a afirmação "Educação a distância é vista hoje como uma das maneiras de garantir ao professor uma formação contínua" e pedimos que opinassem a respeito (Tabela 39).

Do total de professores, dois não emitiram sua opinião. Da opinião dos demais, encontramos argumentos que foram classificados em três tipos de categorias. A primeira (52,5%) trouxe as **restrições ao uso da educação a distância** como meio de acesso à formação contínua. Em seguida, obtivemos 38,5% de argumentos que **apoiaram a educação a distância**. Por fim, houve manifestações que **indicaram desconhecimento do assunto ou incompreensão da questão** (9,0%).

Para compor a categoria **restrições ao uso da educação a distância** selecionamos os argumentos que foram classificados em quatro conjuntos, onde cada um indicava um aspecto dessa **restrição à educação a distância como meio de oferecer ao professor o acesso à formação contínua**. O primeiro conjunto apresenta algumas **limitações da educação a distância (18,9%)**. Nesses argumentos, temos os que dizem respeito ao **tempo disponível dentro da escola, em situação coletiva para aprender, espaços para estudo e qualidade técnica do equipamento audiovisual**. O segundo conjunto de argumentos fez uma **avaliação negativa da educação a distância (15,6%)**. Nesses argumentos estão os **posicionamentos genéricos que criticaram a educação a distância como um todo**, bem como seu **potencial como meio de formação contínua**. Em seguida, temos os argumentos que demonstraram especificamente que a

principal restrição à educação a distância é o **aspecto presencial (12,3%)**, ou melhor, a **ausência de professores que façam a mediação da aprendizagem**. Por fim, temos os argumentos que indicaram que o grupo **associa educação a distância com falta de seriedade em formação (5,7%)**.

A segunda categoria global de análise trouxe argumentos que indicaram **apoio a educação a distância** por parte do grupo pesquisado. Nessa categoria foram reunidos três tipos de argumentações. O primeiro comporta os argumentos que fizeram uma **avaliação positiva (19,7)** do potencial da educação a distância em **oferecer** ao professor de ensino **fundamental condições de acesso a formação contínua**. Em seguida, encontramos argumentos que **apoiaram esse meio de ensino e fizeram solicitações para melhoria do mesmo (12,3%)**. E em terceiro nesse conjunto, temos as manifestações que indicaram um apoio implícito, ao demonstrarem **indiferença quanto ao meio de ensino (6,5%)**

A última categoria global de análise traz os argumentos que indicaram um **desconhecimento do tema (9,0%)** tratado na questão ou ainda, poderiam indicar uma **incompreensão da mesma**.

Tabela 39. Opinião dos professores sobre a educação a distância enquanto maneira de garantir formação contínua.

<u>Categorias</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
1. Restrições à educação a distância		
Limitações da educação a distância	23	18,9
Avaliação negativa	19	15,6
Aspecto Presencial	15	12,3
Falta de seriedade	7	5,7
Subtotal	64	52,5
2. Apoio à educação a distância		
Avaliação positiva	24	19,7
Solicitações em relação a forma	15	12,3
Indiferença de meio	8	6,5
Subtotal	47	38,5
3. Desconhecimento do assunto		
Observações equivocadas sobre o tema	11	9,0
Total de argumentos	122	100

Nesta questão não houve uma separação de utilizador e não utilizador da TV Escola. Dentre os respondentes, estavam os dois tipos de professores.

A primeira categoria em número de argumentos, denominada "restrições à educação a distância" está diretamente relacionada a pergunta implícita no objetivo específico tratado nesse capítulo. Ao nos propormos descrever e analisar as representações dos professores sobre aprendizagem em contexto de educação a distância, estávamos interessados em perceber como os professores viam a perspectiva da formação contínua ser oferecida em situação de distanciamento físico-temporal do responsável por essa formação, e também de outros aprendizes: onde não há a presença do outro. O aspecto presencial é um campo muito pouco estudado na relação formação contínua e educação a distância e que parece ser pouco considerado quando de iniciativas governamentais. Haja vista a TV Escola. Não se sabe a opinião do professor sobre isso, mas se faz investimentos econômicos em uma proposta que tem essa dualidade como pano de fundo.

Em pesquisa anterior percebemos nesse espaço haver um problema (Lima, 1996). Na presente, já pudemos perceber na primeira unidade desse mesmo capítulo, (Tabela 10), quando apenas 80,8% dos professores não indicaram ser o estudo individual, em sua residência por meio da educação a distância, especificamente com o uso da TV Escola como o meio mais adequado de formação contínua. E mais, ao reiterarem inúmeras vezes que viam a própria escola de trabalho como o local onde mais deveria ser presente a formação contínua pareciam indicar que situações de aprendizagem deveriam ocorrer em um grupo, numa relação presencial. Outro exemplo dessa tendência, são os argumentos que compuseram a categoria "limitações da educação a distância". De maneira explícita ou implícita todos eles estão ligados ao pressuposto da educação a distância de espaço físico/temporal no processo ensino-aprendizagem. Os argumentos trouxeram em seu interior as dificuldades que têm quando o assunto é aprendizagem a distância, falaram que "fica difícil tirar dúvidas", ou que "não há ninguém próximo para nos auxiliar", dentre outros.

O aspecto presencial precisa ser um foco de reflexão por parte daqueles que estudam e usam esse meio de ensino dirigido a formação contínua do professor. Quais conceitos implícitos estiveram presentes quando os professores apontaram questões presenciais como limitações ou entraves no uso da educação a distância? Ou ainda, será que viram alguma ameaça em sua profissão, como se corressem o risco de ser substituídos por uma máquina? Podemos pensar que esse aspecto presencial não é resultado de um modelo implícito de aprendizagem, apenas fruto do desconhecimento, da vivência em experiências de educação a distância na formação.

Hoje, temos um artigo específico (n.º 80) sobre o assunto dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96)¹, mas não temos pesquisas suficientes que favoreçam um "sistema nacional de educação a distância sensível às exigências de uma sociedade industrial e tecnológica avançada, capaz de aumentar a produtividade e favorecer o desenvolvimento econômico e de garantir, ao mesmo tempo, as bases democráticas de informação, habilidades e valores a partir dos quais floresce uma vida verdadeiramente humana" (Pfromm Netto, 1998, p.60)

Os professores indicaram na Tabela 39 um espaço para a educação a distância na formação contínua do professor. A categoria "apoio a educação a distância" fez uma avaliação positiva do meio e ainda mais, mostrou caminhos para que ele seja usado. As solicitações apresentadas foram genéricas. Não enfocaram, especificamente, nenhum aspecto da educação a distância, seja do conteúdo, da forma ou da organização. Mas já demonstraram um início de reflexão sobre o tema. Essa falta de precisão e generalidade demonstradas nos argumentos podem ser reflexo do baixo uso desse meio de aprendizagem.

No Brasil não há uma tradição em se usar a educação a distância, mesmo com os primeiros investimentos nesse sentido terem acontecido na década de 1920 e 1930 com uso dos cursos por correspondência.

Artigo 80 - "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a Veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada."
Capítulo HI. -Resultados e Discussão - O professor e a educação a distância: conteúdos de representações sociais

Verificamos que são escassas as informações dessas iniciativas dirigidas especificamente a formação de professores de ensino fundamental no nosso país. Assim como também muito pouco se tem em termos de pesquisa e planejamento de iniciativas dessa natureza (Lima, 1996).

A TV Escola é uma dessas iniciativas. Elaborada nos moldes de educação a distância, chegou nas escolas como a novidade que traria uma potencial salvação do sistema educacional brasileiro. Entretanto, não se tem notícias de uma pesquisa prévia que tenha subsidiado a produção, bem como de uma orientação maciça em termos de informações sobre os fundamentos, objetivos e desenvolvimentos possíveis quando da sua implantação inicial.

Hoje, essa avaliação superficial dos professores pesquisados pode ser um reflexo dessa falta de preocupação com suas necessidades em termos de formação contínua e suas possíveis relações com a educação a distância.

A organização para os momentos de estudo foi questionada de maneira a nos aproximarmos de como esses professores efetivavam suas concepções (Tabela 40).

Do total de professores, **73,5% não usavam a TV Escola** em seus momentos de estudo, a maioria deles portanto, assim como nas unidades anteriores. Dos demais professores, **14,3% disseram assistir e estudar em um grupo e 12,2% sozinhos.**

Tabela 40. Quando uso TV Escola em meus momentos de estudo:

Respostas	F	%
Não uso TV Escola em meus momentos de estudo	36	73,5
Participo de um grupo de estudos	7	14,3
Assisto e estudo sozinhos aos programas	6	12,2
Total	49	100

Os dados relativos aos professores que não usavam TV Escola em seus momentos de estudo eram a maioria, da mesma maneira que ocorreu nas unidades anteriores desse capítulo. Enquanto os que mostraram um

posicionamento em grupo ou individual ficaram muito próximos, não houve um predomínio de uma ou outra forma.

Essa divisão entre professores que se organizavam em grupo ou individualmente para estudar parecia estar muito mais relacionada a questões organizacionais, de espaço e de tempo do próprio professor do que uma opção, uma escolha de preferências. Não nos parece que esse estudo sozinho fosse por escolha, por preferência. Mas sim, por questões circunstanciais, ambientais e organizacionais.

Nas unidades anteriores, mostramos que o professor se ressentia de não ter dentro de sua jornada um espaço para estudar, para estar em constante formação. Mostramos também, que grande parte dos professores que usavam a TV Escola o faziam em sua residência porque afirmaram não ter tempo para isso na escola. Ao relacionarmos esses dados com os encontrados aqui reforçamos a afirmação de que o espaço de trabalho desses professores não favoreceria a sua formação.

Entretanto, mesmo sob condições desfavoráveis, os professores indicaram um movimento em busca de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Isso, talvez, seja um indicador de que uma parte desses professores não estava inerte em sua rotina, ao contrário buscava alternativas que trouxessem mudanças em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Porém, esse movimento isolado, de alguns professores, de um número de profissionais preocupado com o seu próprio desenvolvimento não é suficiente. O movimento deveria ser o do indivíduo em busca de desenvolvimento, de uma categoria profissional em busca de espaço numa sociedade de transformações. E principalmente, de um Poder Público em busca de uma melhoria de seus serviços, de um de seus indicadores sociais: educação. Deveríamos estar presenciando uma oferta de condições de acesso ao desenvolvimento do professor. Ele deveria ter condições de se aperfeiçoar e com isso aprimorar sua prática pedagógica e sua profissão enquanto um dos itens para o desenvolvimento qualitativo do sistema educacional brasileiro e mais, de toda sociedade brasileira.

Em busca de maior clareza sobre a organização dos professores nos momentos em que a TV Escola é usada para estudo e principalmente, para compreender melhor o posicionamento do professor diante da educação a distância enquanto elemento de formação contínua, perguntamos aos professores como eles **procediam quando do uso da TV Escola em momentos de formação**. A primeira parte dessa questão repete intencionalmente a pergunta apresentada na tabela anterior (ver anexo 2) e mostra como os professores se organizavam para usar a TV Escola (Tabela 41). Essa escolha decorreu da necessidade de retomarmos a organização de estudos de maneira a identificar com mais clareza se o procedimento para uso da TV escola estava ou não associado a alguma concepção de aprendizagem.

Tabela 41. Procedimento de utilização da TV Escola em momentos de estudo do professor:

Respostas		%
Não uso TV Escola em meus momentos de estudo	36	73,5
Em grupo de estudos	7	14,3
Sozinho	6	12,2
Total	49	100

Felizmente houve uma constância, os **percentuais foram os mesmos aos apresentados à questão anterior**. Os professores se posicionaram de mesma maneira, ao contrário da inconstância dos percentuais de uso/não uso da TV escola apresentada ao longo do trabalho. Assim, temos mais segurança em completar essa informação com os resultados relativos a **descrição da organização de estudo desse grupo com a TV Escola, tanto a coletiva quanto individual** (Tabela 42).

Tabela 42. Descrição do procedimento adotado para estudo com a TV Escola

Argumentos	F	%
Análise e síntese (busca de conhecimento)		
Análise e discussão do vídeo	11	52,4
Informações	7	33,3
Sugestões	3	14,3
Total de argumentos	21	100

Os argumentos apresentados a essa questão foram classificados dentro de uma única categoria global de análise por apresentarem elementos de uma mesma natureza conceitual. O grupo de professores que usava a TV Escola se posicionou com argumentos que demonstraram uma **análise e discussão das possibilidades do vídeo** (52,4%) ou que indicaram uma busca de **informações adaptadas às necessidades do professor** (33,3%) e de **sugestões que possam ser usadas em sala de aula** (14,3%). Aqui, exceto pela categoria "análise e discussão do vídeo" não houve diferenciação de argumentos entre os que anteriormente afirmaram estar sozinhos ou em grupo nesse momento de estudo. Os argumentos que indicaram discussão **têm implícito o outro**. O que nos pareceu muito claro é o que entendiam por estudo, ou mais, por aprendizagem. Há muito mais aqui sobre representação de modelo de aprendizagem. Isto é, **apresentaram suas concepções do aprender**. Esperávamos que ao mostrarem esse modelo implícito de aprendizagem os sujeitos indicassem algo sobre a questão do aspecto presencial na aprendizagem a distância. Entretanto, com os dados apresentados não podemos ter informações seguras. Apenas a categoria discussão poderia indicar alguma diferenciação. Porém, a natureza da análise de conteúdo realizada não permite que se conheça individualmente cada sujeito, mas sim o grupo. Podemos apenas dizer que são os professores que afirmaram que quando usam a TV Escola em grupo que apresentaram o argumento "discussão". Mas não houve nenhuma referência específica que nos indicasse algo a respeito da questão da educação a distância propriamente dita. Eles **não mostraram as razões que os levaram a preferir estar em grupo ou sozinhos em situações de**

aprendizagem. Seus argumentos não nos ofereceram certezas. Talvez, possamos questionar que a categoria "discussão" poderia estar intimamente ligada ao modo que considerariam mais apropriado de aprender e que como ela pressupõe o outro, isso pode significar que não se viam aprendendo sozinhos, sem uma outra pessoa para dialogar, discutir. Entretanto, com esse dados temos mais questionamentos que afirmações. Podemos questionar se esse diálogo poderia acontecer em tempo e espaço diferentes, quais pressupostos se esperaria dos participantes dessa discussão e, principalmente, se ela seria pré-requisito na concepção desse professores para aprender. Mas tudo são conjecturas.

Talvez essas conjecturas possam ser melhor discutidas diante dos dados encontrados quando a questão tratou da percepção dos professores sobre como melhor aprendem (Tabela 43). Nesta informação eles se mostraram mais claramente. E a representação assumiu uma forma mais definida.

Tabela 43. Como o professor considera aprender mais

<u>Respostas</u>	<u>F</u>	
Em grupo, em cursos presenciais de pequena duração	19	38,8
Em grupo, com material de educação a distância e um professor/monitor dessa aprendizagem	11	22,4
Em grupo, em cursos formais das universidades	8	16,3
Em grupo, com material de educação a distância	4	8,2
Sozinho, com material próprio e selecionado por ele	3	6,1
Sozinho, com material de educação a distância	1	2,0
Sem opinião	3	6,1
<u>Total</u>	<u>49</u>	<u>100</u>

Diante das escolhas dos professores, podemos perceber que eles **não descartaram o uso da educação a distância**, entretanto **pediram que esse uso acontecesse em contexto coletivo e sistematizado.**

O aspecto presencial pareceu ser um componente importante dos dados aqui apresentados. **Apenas 8,1% dos professores** escolheram alternativas que **desconsideravam esse aspecto.** Os demais professores

(85,8%) afirmaram que precisariam estar em grupo, seja ele de qual natureza for para aprender.

Podemos ler esses dados em composição como os já apresentados sob dois aspectos. Primeiro, que o uso que fazem em casa da TV Escola pode não ser entendido como formação/aprendizagem por não ocorrer em contexto coletivo. Segundo, talvez o mais significativo, é que **indicaram uma predisposição em usar esses tipo de meio de aprendizagem**, mesmo com tantas limitações, pudemos perceber que muitos já o faziam. Não descartaram os investimentos realizados até o momento. Ao contrário, indicaram possibilidades de efetiva utilização de um material de educação a distância dirigido a formação contínua. Mas para isso pediram que suas opiniões sejam consideradas.

Essas constatações nos remeteram ao objetivo geral da pesquisa que busca a viabilização de uso da TV Escola para formação contínua. Com esses dados percebemos que não adianta oferecer a programação de televisão dirigida ao professor e ponto. Precisamos de ações organizadas e sistemáticas que considerem as vantagens e limitações da mídia. E mais, não basta elaborar um produto, é preciso pensar também no seu uso mais apropriado segundo, principalmente, a ótica de seus usuários e não só de seus conceptores.

Na seqüência dos dados, os professores demonstraram coerência em seus posicionamentos ao serem inquiridos sobre como preferem aprender (Tabela 44).

Tabela 44. Como o professor prefere aprender

Respostas	F	%
Em grupo e com a presença de um professor/ monitor	42	85,7
Junto a um grupo de colegas, sem professor/monitor	3	6,1
Sozinho e sem professor	2	4,1
Sem opinião	2	4,1
Total	49	100

Os sujeitos pesquisados **indicaram majoritariamente (85,7%) que preferiam aprender da maneira que reproduz uma escola como a**

entendemos enquanto instituição, um grupo de pessoas e um professor dirigindo a ação. Eles desejavam estar com colegas e ter alguém dirigindo suas aprendizagem, assim como em suas salas de aula com seus alunos. Isso parece significar que ele reproduziu seu modelo de ação docente para o seu próprio aprendizado. Ou seja, quer aprender da mesma maneira que ensina. Talvez, querendo mostrar sua importância com a presença física.

Em outra pesquisa, encontramos dados são muito semelhante aos aqui descritos Onde, de 33 professores de ensino fundamental pesquisados, 84,8% se posicionaram enfaticamente pela preferência de se estar em grupo e com a ajuda de um professor coordenador de atividades quando de uma situação de formação. Na ocasião, em virtude dos objetivos propostos não tínhamos dados suficientes para afirmar as razões dessa escolha, bem como do que entendiam ser aprendizagem e onde essa poderia ocorrer (Lima, 1996).

Em nossa presente pesquisa, esses dados estão se delineando em busca dessas respostas e das demais dúvidas necessárias para responder ao nosso objetivo específico de descrever e analisar as representações sobre aprendizagem em contexto de uso da educação a distância, com o foco principal no aspecto presencial da relação professor/aluno.

Para compreender melhor as escolhas da formas de organização para uma aprendizagem produtiva, pedimos aos professores que justificassem suas escolhas (Tabela 45).

Como respostas, obtivemos mais uma vez nessa pesquisa uma única categoria global de análise. Essa repetição de categorias únicas pode estar mostrando a homogeneidade de pensamento do grupo.

Tabela 45. Justificativas a aprendizagem preferida

Categorias	F	%
1. Mediador da aprendizagem		
Troca de experiências	28	37,8
Esclarecimento de dúvidas	17	23,0
Organizador da atividade	14	18,9
Facilitador da aprendizagem	9	12,2
Motivador	6	8,1
Total	74	100

Para compor essa categoria, usamos argumentos que foram classificados em cinco categorias iniciais de análise. A primeira, falou da **troca de experiências proporcionada pela situação coletiva (37,8%)** Aqui os professores afirmaram que estar em grupo era importante porque enriqueceria o seu conhecimento com o conhecimento do outro. Em seguida, 23% dos argumentos demonstraram que **a presença de um professor e de pares numa situação de formação era considerada importante** porque poderia **esclarecer dúvidas** que surgiriam no momento do processo de ensino-aprendizagem. Para 18,9% dos argumentos apresentados pelo grupo, **a organização da atividade de aprendizagem** ficaria melhor estruturada se houvesse a presença de um professor. Em 12,2% das justificativas mostraram que a presença de um professor/monitor durante o processo de formação **facilitaria a aprendizagem. E 8,1% dos argumentos indicaram que a escolha de como o grupo preferia aprender estava relacionada a capacidade que um professor/monitor de motivar os aprendizes.**

Há nos argumentos apresentados pelo grupo de professores como justificativa a como prefeririam aprender, uma predominância na presença essencial de um professor/monitor que coordene os trabalhos. Exceto pela categoria "**troca de experiências**", onde esse papel competiria a todos os que estão no grupo de estudos, as demais mencionaram especificamente o professor/monitor como **o responsável pela aprendizagem.**

Esses dados permitiram debater mais sobre porque dizem ser fundamental a presença de um professor/monitor e de um grupo de estudos em contexto de formação. Será que nesse pedido de presença de professor havia um medo implícito de perder espaço ou ainda de um "status" que acreditavam ter diante da sociedade, como se ao excluírem essa figura da sua própria formação contínua significasse excluir a sua própria atividade profissional. Por outro lado, qual o motivo que levou esse grupo a indicar em todas as categorias o pedido da presença do outro, do colegas de profissão nos momentos de formação contínua?

Essas indicações podem ser reiteradas a da constatação de quem o professor considerou essencial a presença durante o seu processo de aprendizagem. (Tabela 46). Essa questão foi elaborada intencionalmente de maneira muito semelhante a apresentada na tabela 45. Isso porque consideramos que um posicionamento semelhante nas duas poderia nos dar mais certeza nas afirmações em relação a como pensam os docentes pesquisados da presença/ausência de um professor/monitor durante a formação contínua por meio da educação a distância.

Tabela 46. Quando na condição de aprendiz o professor considera:

<u>Respostas</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Essencial a presença física de um professor que coordene a situação de aprendizagem	40	81,6
Não considera essencial a presença física de um professor que coordene a situação de aprendizagem	9	18,4
<u>Total</u>	<u>49</u>	<u>100</u>

Observamos que mais um vez os professores demonstraram a necessidade da presença de um professor coordenador da situação de aprendizagem. Como vimos anteriormente, **eles disseram enfaticamente que essa figura é essencial (81,6%)**. Mais uma vez nos questionamos: por que esse grupo pensava dessa forma?

O professor parecia mostrar que tinha uma concepção de aprendizagem, segundo a sua própria prática docente. Sua concepção de aprendizagem parecia pressupor o aluno realizando determinadas tarefas cognitivas que aqui foram descritas como de **análise e síntese** e que **caberia a ele**, enquanto **professor, desenvolver e oferecer atividades que levassem a esse objetivo**. Por isso a educação a distância foi vista como um **recurso em potencial**. Ela **serviria de meio para o aprender, assim como um livro, mas não sozinha, sempre acompanhada da figura de um professor**. Para nós, isso foi um sinônimo da representação desse grupo de professores do que é entendido como ensino-aprendizagem. É como se o professor não conseguisse entender o processo ensino-aprendizagem senão da forma presencial que conhece e que a educação a distância por não

pressupor um professor presente no mesmo tempo e espaço de seu aluno pudesse diminuir sua importância ou sua já tão baixa valorização profissional na sociedade.

Para completar as informações constantes da Tabela acima, pedimos aos professores que justificassem suas preferências de situação de aprendizagem. Das respostas, dividimos aquelas oferecidas pelos sujeitos em dois segmentos, primeiro a dos que disseram ser **essencial a presença de um professor no mesmo tempo e espaço que o aprendiz** (Tabela 47) e em seguida a dos sujeitos que consideram essa presença dispensável (Tabela 48).

No Tabela 47 referente aos sujeitos que disseram ser essencial a presença de professor/monitor durante uma situação em que estivessem aprendendo, encontramos duas categorias de respostas.

A primeira disse respeito a um dos **aspectos essencialmente pedagógicos da atuação do professor** (88,1%) Para ser composta foram usados dois tipos de argumentos. Os que diziam ser o professor **detentor de mais conhecimento conceitual e/ou experiencial** e portanto mais capaz de esclarecer dúvidas e oferecer informações novas. E os que indicavam que a presença do professor era importante em decorrência de seus conhecimentos de **metodologia de ensino**, dos modos de ensinar mais adequados.

E a segunda disse respeito a um **componente afetivo do trabalho do professor** (11,9%). Essa categoria trouxe em sua composição, manifestações que indicaram a presença de um professor/monitor deixaria o grupo **mais seguro na situação de aprendizagem**, indicando um componente **afetivo de estabelecimento de vínculos** entre o que ensina e o que aprende.

Tabela 47. O professor em situação de aprendizagem considera importante a presença de um coordenador da formação por questões de:

<u>Categorias</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
1. Aspecto pedagógico Mais conhecimento		
Metodologia de ensino Subtotal	31	52,5
2. Aspecto afetivo Segurança Subtotal Total de	21	35,6
argumentos	52	88,1
	7	11,9
Com suas justificativas os professores pareceram	7	11,9
indicar o papel do professor dentro de um contexto de	59	100

formação contínua. Eles mostraram que viam esse profissional com um saber maior que o deles, capaz de "transmitir informações". Em nenhum momento esse grupo indicou que o professor poderia ser aquele que oferecesse condições para que o próprio aluno resolvesse seus problemas. Ao contrário, o grupo indicou que vê o responsável por uma situação de formação contínua como aquele que detém mais informação, que poderia resolver as dúvidas e encontrar soluções. Isso nos parece muito próximo de concepções de uma aprendizagem denominada tradicional, que considera o professor como ser onipotente e superior, que sabe tudo dentro de seu universo de atuação. Há indicadores que demonstram que o professor considerou a presença de um docente durante seus momentos de formação porque acharia que este tem o dever de saber mais. Nos perguntamos se um coordenador de uma situação de formação teria mesmo que saber mais que os outros ou poderia apenas ter características de liderança, por exemplo. Ou se seria a "quantidade" de conhecimento que definiria um professor, que o diferenciaria de um aprendiz. Visto dessa maneira, qualquer professor poderia ser substituído por um CD Rom, por exemplo, afinal a capacidade de armazenamento de informação desse meio é enorme. Mas não. Nos parece que houve implícito nessas manifestações uma relação assimétrica de poder, onde a relação com o aprendiz ocorreria não por processos, mas por conceitos e consentimentos.

Porém, essa perspectiva de poder desconsidera as definições mais atuais de caracterização do professor. Assim, essa substituição não vai ocorrer porque professor não é só aquele que tem a informação. Para nós, professor é aquele que entende muito mais de processos do que de definições declarativas. É aquele que diferencia os saberes e prioriza o saber processual (Malgaive, 1993), que precisa do saber declarativo e do saber funcional. É aquele que "cria as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento" (Freire, 1999, p.25).

No segundo grupo, dos professores que disseram ser dispensável a presença de um professor/monitor numa situação de formação contínua, encontramos uma única categoria que disse respeito a um aspecto **psicológico do próprio professor, onde ele se diz capaz para estabelecer os objetivos de sua própria aprendizagem e direcionar sua ação nesse caminho**, sem a necessidade de ajuda de um membro externo.

Tabela 48. Quando na condição de aprendiz o professor não considera ser necessária a presença de um professor coordenador da formação porque:

<u>Categorias</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Aspecto psicológico do professor		
Responsável por sua aprendizagem	10	100
<u>Total de argumentos</u>	<u>10</u>	<u>100</u>

O pedido da presença de um profissional que coordenasse a situação de aprendizagem **apareceu também** quando perguntamos aos professores o que consideravam importante que uma situação de formação contínua nos moldes de educação a distância oferecesse (Tabela 49).

Tabela 49. Um curso oferecido por meio da educação a distância deve ter:

<u>Respostas</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Postos de assistência que possam ser acessados a qualquer momento do desenvolvimento do curso	23	46,9
Encontros periódicos com um professor responsável pela aprendizagem	15	30,6
Não acredita em cursos sob a forma de educação a distância	11	22,4
<u>Total</u>	<u>49</u>	<u>100</u>

Os números nos mostraram novamente que os professores pesquisados não se viam aprendendo sozinhos, sem nenhum vínculo com o responsável pela aprendizagem, mesmo aqueles que anteriormente disseram ser a presença de um professor dispensável em contexto de formação, aqui demonstraram que deveriam existir momentos presenciais. Eles pediram um momento em que se **contatassem outras pessoas** que supostamente poderiam oferecer um melhor aproveitamento da situação de aprendizagem. Ao pedirem **"encontros periódicos" (30,6%)** falavam de **momentos presenciais**, de momentos de relacionamento entre aprendiz e professor. Isso parece ser da mesma natureza de quando o professor **falou que aprende melhor na presença de um grupo com um coordenador da situação**. A opção **"por postos de assistência que possam ser acessados a qualquer momento da situação de formação" (46,9%)** não diferiu qualitativamente falando com a outra escolha citada. O foco foi o mesmo, **encontro presencial**. As duas alternativas nos disseram que os professores não se sentiam seguros, como se não tivessem certeza de que **"aprenderiam certo" sem a presença ou o auxílio de um professor responsável**. Talvez tenhamos aqui indícios que nos permitam refletir um pouco mais sobre uma questão importante e que pode estar implícita nos posicionamentos desses professores: a **legitimação do saber**, do que para o professor é um saber legítimo e como que ele se constrói. Podemos nos perguntar se o professor creditaria a esse saber oriundo de uma situação de aprendizagem a distância uma conotação de conhecimento legítimo capaz de lhe proporcionar linhas de atuação. Ou se o grupo acreditaria que existem dúvidas e lacunas intransponíveis sem a presença de um professor nesse contexto. O desenvolvimento da pesquisa delineou uma representação **desfavorável à educação a distância enquanto meio de formação contínua do professor**, se a pensarmos em seu **caráter tradicional**, do aprendiz separado no tempo e talvez espaço do educando. Por outro lado, nos pareceu que essa representação é muito **mais resultante de**

desconhecimento conceitual e prático dessa maneira de ensinar e aprender do que uma opinião formada, resultado de uma situação efetivamente experimentada ou refletida.

Um exemplo dessa provável ausência de reflexão sobre o tema, sobre suas possibilidades vem com as respostas oferecidas a pergunta sobre os materiais que os professores prefeririam usar quando de seus momentos de estudo (Tabela 50) . Eles escolheram em ordem de preferência o texto impresso (89,8%),o videocassete (61,2%) e a televisão (38,8%).

Tabela 50. Mídia preferida pelo professor em seu momento de estudo

<u>Respostas</u>	<u>F</u>	<u>%*</u>
Textos impressos	44	89,8
Videocassete	30	61,2
<u>Televisão</u>	<u>19</u>	<u>38,8</u>

* Porcentagem calculada em relação ao número de sujeitos

Ao elaborarmos essa questão, tínhamos como premissa que uma representação contrária ao uso de mídias audiovisuais (TV e videocassete) talvez contribísse negativamente para a aceitação de formação contínua por meio da educação a distância que se utilizasse dessas mídias, mais especificamente a TV Escola, objeto de nossa pesquisa.

Segundo Rosado (1994), o recurso audiovisual pode não ser considerado como material de ensino por poder ter um caráter assistemático, ser mais presente em contexto de lazer e mobilizar emoções e posicionamentos que não são os mais considerados como próximos da aprendizagem, como prazer e diversão. Sentimentos que podem parecer ser distantes da natureza sistemática e muitas e muitas vezes, infelizmente, desprovida de prazer que tem a educação.

Porém, vimos que não houve indícios de uma representação negativa, que o professor não demonstrou ser contrário ao uso desses meios de comunicação em sua formação. Por outro lado, como **preferência** em termos percentuais tivemos mesmo uma maior indicação do **texto impresso** seja ele livro, revistas ou qualquer outro documento escrito em papel. E essa

indicação de nove entre dez sujeitos pelo texto impresso pode ter nos mostrado que houve uma caracterização que precisaria ser melhor compreendida.

Ao olharmos esses números nos questionamos se o fato dos meios em questão (televisão e videocassete) não oferecerem condição para uma relação interpessoal com os conceptores do programa, isso é, não ser previsto uma possibilidade de diálogo com as pessoas que estão no vídeo durante sua utilização não foi um dos fatores que de certa maneira afastaram os professores pesquisados dessa opção

Podemos afirmar que é assim com o livro também, no momento da leitura também não conversamos com o autor e nem por isso deixamos considerar que aprendemos com seu uso. A mídia impressa, como já vimos é historicamente reconhecida como meio de ensino/aprendizagem. Lemos e estudamos sozinhos e chamamos os resultados de aprendizagem, legitimamos esse meio de acesso ao conhecimento. Assim como a mesma mídia impressa é também usada em contextos coletivos, onde há outras pessoas para se refletir sobre o assunto. Onde há a presença de um mediador de aprendizagem, alguém que faça a relação entre o conhecimento construído pela sociedade com o indivíduo que está construindo o seu próprio conhecimento. Essa figura é que entendemos por professor. Não se questiona a capacidade de aprendermos por meio de um livro. Mas e por meio da mídia audiovisual, será que podemos dizer incondicionalmente que é assim que funciona? Será que as pessoas de uma maneira geral a vêem como meio de aprendizagem?

Vimos nas unidades anteriores desse mesmo capítulo que esse grupo de professor disse que sim, que considerava o meio audiovisual como parte do processo ensino-aprendizagem. Mas de que jeito e porque eles disseram ser necessária a presença de outras pessoas no momento de formação contínua? Talvez a questão da interatividade e da reflexão seja a chave. Anteriormente houve, por parte desse grupo, uma demonstração que a quantidade de conhecimento e a metodologia de ensino são aspectos decisivos na aprendizagem do professor em situação de formação.

De maneira a completar o quadro de representações desse professores e perceber se realmente havia um desconhecimento do tema por parte desses profissionais, pedimos que definissem educação **a distância** (Tabela 51). Dos total de sujeitos da presente pesquisa, **seis afirmaram desconhecer o tema**. Dos demais, encontramos argumentos que foram classificados em duas categorias gerais de análise.

A primeira (63,9%) foi composta por argumentos **de caráter avaliativos, que verificaram o potencial de ensino desse meio ou que avaliaram alguma característica do Programa TV Escola**, modelo que o grupo de professores tem nesse momento de educação a distância. Nessa categoria tivemos um aspecto que indicou um espaço favorável da educação a distância nas representações desses professores sobre o tema. Isso porque se olharmos para seus argumentos poderemos perceber que houve uma vantagem percentual dos **aspectos positivos sobre os negativos**. Ao definir educação a distância com o uso de **adjetivos positivos (25%)** ou indicar o **seu potencial de formação (20,8%)**, o grupo de professores demonstrou uma possível aprovação desse meio em contexto de aprendizagem. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que houve **18,1% de argumento que a avaliaram negativamente** e isso deve ser considerado. Saber os motivos dessa avaliação negativa poderia ajudar a compreender melhor a problemática que se insere nas relações da educação a distância com a formação contínua do professor de ensino fundamental.

A segunda (36,1%) categoria global de análise **definiu de alguma forma a educação a distância**. Essa definição ou foi **conceitual específica (23,6%)**, com ênfase no **distanciamento espaço/tempo do professor do aprendiz** ou em **definições genéricas como "ensino através de materiais, vídeos, apostilas que tratam de um assunto determinado"**. Ou ela foi indireta, por meio de **suas concepções de aprendizagem (12,5%)**, onde apresentaram solicitações da forma que o grupo acreditava que a educação a distância deveria assumir *"para não virar utopia"* (um dos argumentos apresentados).

Tabela 51. O que é educação a distância

<u>Categorias</u>	<u>F</u>	<u>%</u>
Avaliações		
Avaliação genérica positiva	18	25,0
Potencial de formação	15	20,8
Avaliação genérica negativa	13	18,1
Subtotal	46	63,9
Definições	17	23,6
Definição de educação a distância		
Concepções de aprendizagem	9	12,5
Subtotal	26	36,1
Total de argumentos	<u>72</u>	<u>100</u>

De certa forma, os professores não responderam à questão. Os argumentos que indicavam uma conceitualização do tema não foram maioria. Ao contrário, o grupo ficou no universo da avaliação, sem dizer o que entendia por educação a distância. Por outro lado, podemos dizer que houve uma resposta à questão. Os professores não demonstraram **o conceito que têm de educação a distância, mas o que pensam sobre ela.**

Em resumo, diante dos dados podemos afirmar que: Os professores não tinham um conceito definido da educação a distância. Isso, nos parece um indicativo de que não havia uma representação constituída do conceito educação a distância nesse grupo. Ou mais, poderia indicar um distanciamento reflexivo por parte do professor acerca do tema, reflexo talvez, de ausência absoluta desse tema no ambiente escolar. Nos parece que esse assunto não chegou a esse grupo de professores como objeto de reflexão, de análise conceitual. Que ainda não houve uma preocupação em refletir sobre o que é e para que serve. Talvez essa falta de reflexão indicada seja uma recusa implícita de se rever, por exemplo, suas concepções de aprendizagem, de metodologias de ensinar e aprender, que perpassam a formação contínua por meio da TV Escola. Talvez, discutir educação a distância possa significar refletir sobre o lugar e o papel do professor. Reflexões muitas vezes difíceis e que devem ser entendidas como parte fundamental de um processo de transformação do

profissional diante uma sociedade digital, onde os progressos tecnológicos caminham em ritmo acelerado.

Segundo Jodelet (1989), representações sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (p. 36). Sob esse aspecto, não podemos dizer que essa tentativa de conceituar a educação a distância seja indicativo de uma experiência efetiva com a mesma. Mais uma vez nos parece um posicionamento superficial. Acreditamos ser pertinente falar que esse professores desconheciam mesmo a educação a distância e que suas manifestações sobre o assunto foram resultados de "ter que dar uma opinião" ou se, numa melhor perspectiva de uma parada ainda que inicial para pensar sobre o mesmo. Queremos muito ter contribuído para que a educação a distância tenha entrado na pauta de reflexão desse grupo de professores. Não há como se posicionar com solidez argumentativa sem uma reflexão anterior. Não há como dizer que a educação a distância é ou não viável econômica e socialmente sem conhece-la, sem saber suas potencialidades e suas limitações. É sim o momento de discutir educação a distância, mas não só no nível macro do sistema educacional, mas no micro, dentro das escolas. É tempo de mudanças de paradigmas, de conceitos. Por que não a inserção nesse momento de reflexão do espaço e o status da educação a distância, mais especificamente dentro da formação contínua do professor.

3.4 Formação Contínua e TV Escola: significados e condutas

O texto que se segue tem por objetivo apresentar os resultados e a discussão acerca das condutas assumidas por um grupo de professores dos quatro primeiros anos do ensino fundamental diante de uma situação experiencial de formação contínua com uso da TV Escola. Para a descrição, análise e discussão dos resultados, elegemos quatro indicadores que estiveram presentes em todas as fases desse estudo:

- Contexto organizacional - precedentes de uma conduta
- Estrutura de formação contínua sob a forma de educação a distância;
- Dimensão presencial na educação a distância;
- Espaço da TV Escola;

Exploração do contexto

De maneira a caracterizar as experiências anteriores desse grupo de professores com o uso da TV Escola em contexto de formação contínua, inicialmente estudamos os registros dos HTPc do ano de 1998. Nesses registros não encontramos os indicadores descritos acima.

A TV Escola, a formação contínua, a educação a distância, de maneira conjuntas ou isoladas, não eram realidades presentes no contexto organizacional dos professores pesquisados. Após análise de conteúdo da **totalidade** dos registros oficiais das reuniões de HTPc (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) ocorridas no ano de 1998, encontramos 113 argumentos que foram classificados em duas categorias: **temas de caráter pedagógico** e **temas caráter administrativo** (Tabela 52).

A categoria "**temas de caráter pedagógico**" apresentou maior registro de argumentos (94,7%). Esses falavam principalmente dos **planejamentos necessários à prática pedagógica (34,5%)**, ou seja, da ação pedagógica específica do professor com seu aluno, da preparação das aulas em si.

A segunda categoria apresentou os "**temas de caráter administrativo** (5,3%)". Nessa, foram colocados os argumentos que indicavam o uso do HTPc Para transmitir **informações genéricas (2,65%)**, sem especificidade de ação

pedagógica e **organização de campanhas financeiras (2,65%)** para arrecadação de fundos à escola.

Em **nenhum** dos argumentos presentes nos registros **foi encontrado indicador de uma situação que se possa caracterizar como de formação contínua** do professor. Esse dado foi considerado um indicador institucional da ausência da formação contínua nesse contexto.

Ao dado da inexistência da formação contínua no horário de HTPc, acrescentamos a ausência da TV Escola. Nos registros **não havia nenhuma menção ao uso da TV Escola no período pesquisado.**

Entretanto, a escolha dessa escola foi determinada também pela afirmação por parte da coordenadora pedagógica no nosso primeiro contato de que havia uso da TV Escola. Ao final da pesquisa, quando perguntado sobre essa incoerência ela nos disse que o uso restringia-se a sala de aula, com os alunos. Ou usos esporádicos, em algumas reuniões pedagógicas, sem um intuito sistematizado de formação.

Tabela 52. Temas encontrados nos registros de HTPc em 1998.

<u>Categorias</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
1. Temas de caráter pedagógico		
Atividades de planejamento da ação pedagógica	39	34,5
Organização de eventos sociais	18	16,0
Organização da unidade escolar	13	11,5
Avaliação de rendimento escolar	11	9,7
Documentos e programas oficiais	08	7,1
Troca de experiências (modelos de ação)	06	5,3
Atendimento aos pais	06	5,3
Saúde escolar	04	3,5
Eventos dirigidos ao professor	02	1,8
Subtotal	107	94,7
2. Temas de caráter administrativo	03	2,65
Informações genéricas	03	2,65
Campanhas financeiras	06	5,3
Subtotal	113	100
Total de argumentos		

Os dados encontrados nos registros oficiais das reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPc) indicaram que os professores dessa escola estavam distantes da formação contínua e da TV Escola. Mas por quê? O que os afastava de buscar a reflexão sobre a ação em seu espaço

profissional? Será que o ambiente escolar inibia de alguma maneira esse posicionamento? Será que suas representações da formação contínua, do espaço para aperfeiçoamento e da TV Escola os mantinham distantes?

Segundo Moscovici (1978), "(...) as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior" (p. 50)

Para entender melhor esse comportamento de não uso da TV Escola enquanto meio de formação contínua, muito semelhante aos encontrados na unidades anteriores desse mesmo capítulo continuamos a pesquisa com a elaboração de uma situação experiencial que buscou respostas não só verbais, mas de conduta diante do fenômeno de maneira a compreendermos melhor as variáveis que o compunham.

Assim, foi realizada uma operacionalização de uma situação experiencial de formação contínua com uso da TV Escola. Dessa maneira, pudemos observar as condutas, os comportamentos dos sujeitos diante de um fenômeno e os associar as suas manifestações verbais de maneira a termos uma compreensão maior do fenômeno pesquisado.

Os resultados estão aqui descritos em ordem cronológica dos acontecimentos porque os fatos da situação experiencial foram se sucedendo independentes da nossa ação de pesquisa. Toda a situação experiencial descrita e analisada aqui foi elaborada pelo grupo, nós apenas observamos o desenvolvimento desse processo.

Por questões de clareza metodológica, devemos ressaltar que as **falas dos sujeitos literalmente reproduzidas no texto** estão registradas em letra do tipo **Itálico**.

3.4.1 A negociação e os preparativos para a realização do estudo

Relatos dos acontecimentos

01/03/1999 - Primeiros contatos

1. Entramos em contato primeiramente por telefone e agenciamos para o mesmo dia uma visita à escola.
2. Apresentamos a segunda parte da pesquisa como parte integrante da mesma tese de doutoramento da qual já haviam participado com as respostas ao questionário. E justificamos o estudo sobre o uso da TV Escola na formação contínua dos professores de ensino fundamental em função do volume de investimento financeiro em iniciativas dessa natureza do Governo e da ausência de pesquisas que mostrassem como os professores se posicionam diante de tudo isso. Em seguida, explicamos os procedimentos metodológicos com a descrição das duas fases do estudo: a do questionário para compreender melhor o que pensam esses professores sobre a TV escola, a formação contínua e educação a distância (já realizada) e a construção de uma situação experiencial que estruture, na prática, um uso da TV Escola articulado a um contexto de formação contínua. E apresentamos o texto que continha a proposta de organização do estudo experiencial, aproveitando para explicar que sua efetivação dependeria **exclusivamente do Coordenador** porque caberia a ele se responsabilizar pelo desenvolvimento do trabalho. Que **eu seria uma observadora** do contexto da produção desenvolvidos.
3. A Coordenadora se manifestou favorável à realização do estudo, mas disse que apresentaria ao grupo de professores e à direção e só depois poderia dar uma resposta definitiva.

03/03/1999 - Telefonema para a Coordenadora

1. Em conversa por telefone a Coordenadora disse que os professores tinham se mostrado favoráveis, mas que desejavam conversar

comigo pessoalmente para esclarecimento de dúvidas. Marcamos um encontro para o HTPc que aconteceria na terça-feira seguinte.

09/09/1999 1ª Reunião com os professores

1. Apresentação pessoal. Explicação dos motivos que me levava à escola: a busca de algumas respostas ao problema apresentado na tese de doutorado. Justificativa da existência dessa pesquisa. Apresentação da proposta do estudo frisando que havia um interesse em saber o que eles desejavam em relação à formação contínua e a TV Escola. Explicação das duas fases: questionário (já respondido anteriormente) e situação experiencial. Observações sobre o compromisso ético do pesquisador com a sociedade e da garantia do anonimato na participação dessa pesquisa. Durante a apresentação os professores fizeram as seguintes perguntas:

1) Qual a garantia de que esse curso vai ser usado depois?

Nenhuma, expliquei. Disse que após a conclusão da pesquisa é o compromisso ético, profissional e social e do pesquisador em fazer a devolução à sociedade dos resultados encontrados, seja por meio de artigos, participações em congressos científicos, seja pela busca de apoio institucional de forma a viabilizar as propostas surgidas no desenvolvimento da pesquisa. Além de voltar ao local de estudo para apresentar os resultados e refletir com o grupo sobre como que eles poderiam ser úteis no local específico da coleta dos dados.

2) Você vai nos ajudar a entender melhor o tema que a gente decidir?

Sim, eu posso contribuir com algumas intervenções se me perguntarem e eu souber a resposta. Mas não serei eu que vou dirigir as situações de formação, Mas a (...) (Coordenadora).

3) Nós vamos estar ajudando você a fazer o seu trabalho?

Sim, você serão o trabalho. Vocês serão os responsáveis por tudo que for desenvolvido. A pesquisa é um trabalho de parceria entre pesquisador e

aqueles que dela participam. Sem vocês eu nada posso fazer. Não posso assumir posições por vocês. Preciso saber o que pensam, o que sentem e como agem para poder afirmar qualquer coisa. 4) Como vai funcionar de verdade esse curso?

Bom, primeiro vocês vão discutir quais são os maiores problemas que encontram no dia a dia e depois vão decidir sobre o que querem refletir mais. Qual assunto é importante e que pode ajudar na realidade da escola. A proposta, na realidade é que vocês me ajudem a elaborar um modelo de organização de formação contínua com uso da TV Escola. O conteúdo específico pode variar. Quer dizer, não importa o tema que você irão escolher, isso dependerá do projeto pedagógico da escola. O que a gente quer é poder entender como vocês se organizam e se estruturam diante de uma situação de formação contínua dentro da escola.

2. Terminando a reunião disse que não precisariam me dar a decisão do grupo naquele momento, que pensassem bem, sem a minha presença, apenas com o grupo escola e depois me dessem a posição. Agradei e fui embora.

15/03/1999 - Telefonema à escola

1. Por telefone a Coordenadora relatou que o grupo havia concordado com o estudo e que eles tinham se decidido pelo tema "Avaliação" porque vinham discutindo os limites e alcances dessa diante da promoção automática implementada na rede estadual. Eles disseram que entendiam que a avaliação tinha mudado seu papel, mas que não tinham uma clareza conceitual da avaliação enquanto parte de um processo de desenvolvimento e não como o seu fim. Nesse mesmo telefonema, combinamos uma reunião para estruturação e escolha da programação específica da TV Escola sobre o tema escolhido.

Fim da descrição dos acontecimentos na fase de negociação e preparativos para a realização do estudo.

Discussão dos dados contidos nos relatos dos acontecimentos

Como já mencionamos no início dessa unidade, a discussão dos dados contidos nos relatos foi organizada por meio dos indicadores:

- Contexto organizacional
- Estrutura de formação contínua sob a forma de educação a distância;
- Dimensão presencial na educação a distância;
- Espaço da TV Escola;

E a discussão desses resultados ocorreu depois da apresentação dos relatos e não durante para que o leitor pudesse ter um contexto inteiro de como os acontecimentos foram se transcorrendo.

Contexto organizacional

Instituição

A escola se mostrou receptiva por parte do corpo administrativo e pedagógico. A conduta da Coordenadora foi coerente com sua fala. Ela não tomou nenhuma decisão que implicava em participação do grupo sozinha. Desde o início, apresentou o seu posicionamento pessoal, mas mostrou que o que prevaleceria, sempre, seria a decisão coletiva. Atribuiu ao grupo a tomada de decisão. Apenas facilitou nosso primeiro contato com eles, nos oferecendo o espaço. **Professores**

Ao questionarem sobre a garantia de uso futuro do "curso" trouxeram implícito uma busca do papel que desempenhariam nesse contexto, indicaram uma tentativa de identificação de papéis estabelecidos, do status atribuído ao que eles estariam fazendo. Nos parece um movimento de tornar conhecido o desconhecido e assim desempenhar mais adequadamente o papel que se esperaria deles. Essa mesma identificação de papel esteve presente ao perguntarem se iriam nos ajudar a fazer o nosso trabalho. Indicaram que buscavam uma compreensão da situação a ser experimentada, ou seja, estavam construindo uma representação de uma situação nova que lhes possibilitaria estabelecer condutas mais adequadas a esse contexto.

De maneira geral, os professores indicaram uma autonomia de ação que os deixava satisfeitos com o ambiente de trabalho. Mostraram-se atentos e

interessados na proposta do estudo. Seus questionamentos foram determinantes na aceitação do estudo no interior da escola. Eles quiseram compreender melhor o novo contexto para se sentirem seguros e poderem aceitar participar.

Os dois níveis dessa instituição indicaram um trabalho coletivo.

Segundo Canário (1997) as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro coletivo de ações cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença." (p. 77).

Estrutura de formação contínua sob a forma de educação a distância; Instituição

A concepção de formação contínua dessa Instituição, na pessoa de sua coordenadora não parecia ser única e inflexível. Acreditamos se esta considerasse que formação contínua de professores só poderia ocorrer de uma determinada forma não teria concordado em participar e coordenar a proposta. Mas ao contrário, se mostrou participativa e colaborativa sempre.

Por outro lado, não indicou nenhuma vez a educação a distância como meio de se oferecer formação contínua aos professores. Esse aspecto de não presença do tema educação a distância ocorreu também com a TV Escola. Não houve nenhum questionamento, nenhuma manifestação, nada que nos desse indicadores dessas variáveis nesse espaço. **Professores**

A questão analisada anteriormente aqui indica uma concepção de formação enquanto um curso. Nós não dissemos em nenhum momento que estaríamos propondo um curso nos moldes habituais, onde se transmitiria uma informação, mas que se proporcionaria uma espaço para a reflexão sobre a prática docente, mais especificamente sobre um problema dessa prática que **os** preocupava. Essa mesma indicação surgiu quando o grupo questionou se os ajudaríamos (pesquisador) a entender melhor o tema. Nessa questão havia implícito um papel da figura externa ao ambiente como um elemento que pode ajudar. Mas não um membro qualquer. Alguém a quem, hipoteticamente, atribuiriam um preparo maior e melhor que o deles, capaz de solucionar todas as dúvidas, isso por uma representação do que entenderiam de uma pessoa

que faz um doutorado. Em nenhum momento nos apresentamos como especialista em um ou muitos temas específicos. Mas ainda assim, nos atribuíram essa capacidade de ajuda-los a entender determinado assunto. Há um indício de inferioridade de conhecimento, que se sentem incapazes de elaborar sua própria aprendizagem sem o outro para apoiar. É como se reproduzissem o formato da escola, com um professor que sabe mais e está lá para ajudar ao aluno que não sabe.

Os professores não indicaram em nenhum momento a educação a distância enquanto meio de aprendizagem em contexto de formação contínua. Assim como com a TV Escola, não indicaram nada nesses sentidos que nos permitisse iniciar um delineamento de suas concepções. Por outro lado, essa ausência pode ser um dado indicativo de um nível secundário atribuído a essas duas questões. Poderíamos, talvez, dizer que se restringiram às questões mais próprias da compreensão de como um ambiente familiar e próprio seria alterado. Ao que lhes parecia importante naquele momento. Podemos dizer que houve um investimento muito maior na identificação de um modelo de sua conduta do que uma preocupação com o estudo em si.

3.4.2 Desenvolvimento da situação experimental com uso da TV Escola em contexto de formação contínua

Os resultados e discussão foram apresentados por dia dos encontros. Entendemos que assim poderíamos apresentar o fenômeno mais fidedignamente.

16/03/1999 - Reunião com a Coordenadora para escolha das emissões da TV Escola a serem usadas

1. A escolha dos programas foi feita integralmente pela Coordenadora. Ela selecionou as emissões a partir do título apresentado na grade de programação¹ contida na Revista TV Escola. Para isso foram usadas todas as revistas publicadas até aquele momento. Cabe dizer que a escola tinha esse material guardado e que nós levamos para o caso de não disporem facilmente dessa mídia.
2. A Coordenadora selecionou os programas que mais se aproximavam do pedido dos professores em refletir sobre "avaliação". Essa escolha não seguiu critério de conteúdo específico, mas do título. Não havia outra forma para essa escolha. A escola não dispunha desse material gravado. Ela fez uma lista e pediu à Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino que os gravasse. Justificou que eles não tinham como gravar as emissões porque: não havia uma pessoa para essa tarefa, fazer isso implicava em deixar de fazer outras coisas; porque não havia uma sala específica e o vídeo e a televisão ficavam numa sala de aula usada o dia todo e porque a escola não tinha dinheiro para comprar as fitas para gravação em videocassete necessárias.

Grade de programação- apresenta o dia, hora e nome da emissão a ser transmitida.

Contexto organizacional

Instituição

A escola era muito bem organizada. As revistas para a escolha das emissões estavam guardadas para atender ao professor quando esse precisasse. Essa organização era resultado de um trabalho da própria Coordenadora. Porém, existiam fatores estruturais que dificultavam o acesso a programação da TV Escola. O fato de não se poder gravar as fitas por falta de recursos humanos, financeiros e estruturais não se mostrou como um fator de impedimento para o prosseguimento do **nosso estudo**. Aqui a disponibilidade da Coordenadora foi o diferencial. Ela não se intimidou diante das dificuldades materiais. Mas, será que o uso da TV Escola deve estar condicionado a vontade e disposição de pessoas específicas na escola? Ou será que uma estrutura mais organizada dispensaria essa dependência de disposições individuais e proporcionaria um acesso determinado por necessidades coletivas. Podemos questionar se teríamos conseguido prosseguir com a pesquisa se essa pessoa não estivesse presente nessa escola. Acreditamos que teria sido muito difícil.

Estrutura de formação contínua

Não foram identificados indicadores dessa variável nesse encontro.

Dimensão presencial na educação a distância;

Não foram identificados indicadores diretos dessa variável nesse encontro.

Espaço da TV Escola

Havia um espaço para TV Escola no contexto. Foi selecionada a sua programação. A Coordenadora indicou que é possível uma escola pensar na TV Escola numa situação de formação contínua de seu professor ao concordar com o seu uso. Não houve nenhuma restrição dela ao meio. Ao contrário, disse assistir em sua casa algumas vezes a programação.

Desse reunião em diante, a coordenadora assumiu integralmente a tarefa proposta e deu início a uma elaboração de um uso da TV Escola num

processo de formação contínua no único espaço da jornada do professor sem a presença de alunos, o HTPc. Não esperou que nós determinássemos nada. Ela decidiu e agiu. Escolheu as fitas, mandou gravar.

26/03/1999 - Organização da estrutura de funcionamento do estudo em si.

1. Após a gravação das emissões da TV Escola em vídeo, nos reunimos (CP e pesquisadora) para a decidir quais seriam efetivamente usadas.
2. Assistimos a todos os materiais pré-selecionados.
3. A Coordenadora decidiu que o tema escolhido pelos professores "Avaliação" deveria ser tratado dentro de um processo, dentro do que chamou uma estrutura de projeto. Ou seja, ela distribuiu as diferentes emissões gravadas de acordo como uma ordem que julgou pertinente, tendo em vista a definição de avaliação enquanto parte de um processo de educação, parte de um projeto pedagógico.
4. A coordenadora gerou um planejamento de sua ação (Material 1). Planejamento que se apresentou da seguinte forma²:

2

Observação: os materiais produzidos pela coordenadora durante a situação experiencial foram reproduzidos literalmente e inseridos no texto num quadro de cor cinza.

Material 1: Reprodução do planejamento produzido pela Coordenadora pedagógica

Planejamento da ação

- *Parâmetros*
- *Objetivos do ensino fundamental "qualidade do ensino" (1º Vídeo escolhido : qualidade do ensino com 14 minutos - anotação nossa)*
- *Cidadania*
- *Reflexão sobre o Papel dos conteúdos (2º vídeo escolhido- anotação nossa; na formação do aluno - experiências pessoais que se ampliam - Que conteúdos são importantes? (social/cultural)*
 - Significativos*
 - Propósitos*
- I *Aprender a conhecer, Rever a forma*
- *Saberes; Critérios para desenvolver os conteúdos/ favorecer*
- *Ensinar-aprender- escola e Cidadania => relações entre pessoas. aluno/saber - dentro da escola é intencional. Conteúdos escolares natural - não são momentos separados*
 - Aprendizagem = sujeito*
 - interação*
- *Não basta ser aprendiz, tem que participar =>*
- *conhecimento que se tem => Leitura/ Escrita*
- *Avaliando a avaliação: 15" (3º vídeo selecionado - nota nossa)*
- *Métodos convencionais => provas, trabalhos, etc. - notas (punição) disciplinas*
- *Para que serve? Parte do processo (antes, durante e depois)*
- *Tipos de avaliação => Inicial, continua, final - cada processo /resultados*
 - formativa = ver os avanços (ajuda/dia a dia)*
- *Saber para que? e porque?*
- *Reavaliando - juntos / retomada de recursos*
- *Avaliação Positiva => auto avaliativo - corrigir seus próprios caminhos.*
- *Avaliação => discutindo a avaliação*
- *Repensar a avaliação - prática de cada um // (4º vídeo - Série Raízes e Asas) - Progressiva e contínua*

Obs. O material acima é uma reprodução literal da produção da coordenadora pedagógica da escola. A distribuição e a organização das informações são da própria Coordenadora .

5. Discutimos sobre o desenvolvimento do trabalho e sobre o tempo. A coordenadora decidiu passar o vídeo integralmente e depois abrir para uma discussão que teria o conteúdo do meio associado a um prática docente de cada uma das professoras da escola.

Contexto Organizacional

A escola facilitou a elaboração do projeto ao permitir que a Coordenadora dedicasse algum tempo de sua jornada a esse planejamento específico. Mesmo com muitas outras responsabilidades conseguiu acessar o

meio necessário, organizar sua jornada para uma atividade de planejamento e reflexão sobre e na ação. Seu planejamento foi contextualizado e estruturado de maneira a ser um produto de reflexão coletiva e não de determinação de tarefa.

Houve uma compreensão por parte dessa educadora de que cabia a ela, enquanto membro daquele grupo e responsável pelo desenvolvimento de uma ação pedagógica, refletir com seus professores a prática. Não a orientamos em nada, todas as iniciativas foram dela. Desde a sua ida até a Oficina Pedagógica em busca das fitas das gravações da TV Escola, que implicou em sair da escola e se deslocar por cerca de 10 km, até a organização de como proceder com os vídeos escolhidos. Esse dado pode nos indicar que esse profissional desempenha função importante no desenvolvimento de uma escola. Esse empenho não tinha um interesse pessoal, não havia nenhum ganho administrativo nessa ação. Ao contrário, desprenderia seu tempo de outras atividades. Seu único objetivo era de poder oferecer um momento de reflexão aos professores e a ela também. Aqui nos parece uma representação de papel bem definida. Essa pessoa se mostra como quem tem o dever de executar tarefas dessa natureza. Sua representação de papel de coordenadora é a de mediadora de um processo educativo amplo, que vai do aluno ao professor e ao contrário, de um caminho contínuo e que precisa estar coeso porque senão demora mais para chegar aos resultados.

Estrutura de formação contínua

Ela elaborou uma situação de formação contínua enquanto reflexão de um processo e não de um assunto. Ela efetivamente se apropriou da formação. Assumiu o papel de líder e coordenadora de uma intervenção. Nosso papel se concentrou em ser o elemento motivador dessa reflexão. Na realidade, a não presença da formação contínua naquele meio nos parecia muito mais contingência de uma rotina de escola pública, com sobrecarga de responsabilidades sob poucos funcionários, do que ausência de percepção dessa necessidade. Essa coordenadora não precisou de nada, bastou um espaço para se apropriar daquilo que julgava pertinente. Nossa presença foi de deflagrador de um processo e não de um construtor dele. Tudo em virtude

dessa profissional. Os elementos de formação anteriores fundamentadas em assuntos estão presentes nessa organização quando ela retira informações conceituais dos vídeos para iniciar reflexões. Mas por outro lado, essas mesmas informações não são informações a serem transmitidas, mas representantes de algumas necessidades percebidas. No caso, de conceitos que os professores desconheciam e que precisavam refletir para identificar na sua própria prática as questões que os incomodava em termos do assunto "avaliação". Nessa elaboração não houve uma relação de poder implícito, ela em nenhum momento se mostrou mais capaz, mais bem preparada, com mais conhecimentos que os professores. Não havia um pressuposto do saber mais. Aqui a busca foi por estrutura e funcionamento que possibilitassem uma reflexão sobre um saber ser e saber fazer e não de um saber a ser transmitido pronto e fechado.

Dimensão presencial na educação a distância;

Não houve indicadores diretos nesse aspecto, mas a postura da coordenadora em pegar a mídia em organiza-la em situação coletiva pode ter indicado uma concepção de situação de aprendizagem como um processo participativo e compartilhado.

Espaço da TV Escola

Houve espaço. Porém, a natureza do encontro não nos permitiu identificar se esse espaço atribuía à TV Escola um status de meio de aprendizagem ou de recurso material de acesso a uma informação apenas.

30/03/1999 - Início das reflexões

1. HTPc iniciou no horário e com todas as professoras da escola presentes.
2. A Coordenadora explicou o funcionamento dos encontros, apresentando a sua proposta de desenvolvimento das reflexões enquanto processo e que assim o primeiro vídeo escolhido era sobre os "objetivos do ensino fundamental".
3. O grupo concordou com essa visão. Ninguém se manifestou em contrário a essa proposta
4. Gravação de programa sobre os objetivos do ensino fundamental foi exibida integralmente, sem nenhuma interrupção
5. A Coordenadora tentou iniciar uma reflexão sobre o tema. Não conseguiu, as atenções estavam dirigidas ao modo que se apresentou a linguagem audiovisual nessa emissão.
6. Uma professora pediu a palavra e disse que falava em nome do grupo, (porém não perguntou ao grupo isso) Disse que *"ao aceitarem a proposta de capacitação esperavam **algo diferente**. O vídeo é igual a todos os outros e ele não **mostra a realidade dos professores** com sala cheia e todos falando ao mesmo tempo": Citou uma experiência em que no PEC³ do qual participou, assistiu a um vídeo que para ela representava a realidade: tinha uma sala com 40 alunos e mostrava uma professora ensinando a fazer um trabalho dos dias das mães. Disse que *"durante a gravação uma das crianças que estava no final da sala pergunta a outra o que é peito do pé e outra criança pergunta se ele não conhece os peitos da sua mãe e que peito do pé é isso, fazendo ironia com a dúvida do colega. A professora disse que esse ponto foi objeto daquele PEC, de quanto se perdia dentro de uma sala de aula ao não poder observar todas as crianças". Terminou dizendo que "é esse tipo de vídeo que gostaria de assistir". Ela disse ainda que "fiz muitos vídeos que mostram a realidade de uma sala de aula mais que esses ai"**

³ Programa de Educação Continuada do Governo do Estado de São Paulo
Capítulo III. -Resultados e Discussão - Formação Contínua e TV Escola: significados e condutas

7. O grupo não se manifestou ao contrário do que essa professora falou, demonstrando uma concordância com sua opinião. Houve indicação de descontentamento do grupo com o andamento da situação. Pareciam contrariados, mas não se posicionaram.
8. A Coordenadora não se manifestou.
9. Nesse momento, de maneira a não perder o grupo julgamos procedente uma interferência. Lembrei aos professores que a proposta aceita fora de usar especificamente a produção da TV Escola para poder avaliá-la enquanto meio de formação dos professores e que essa consideração tinha sido muito pertinente por mostrar uma opinião argumentativa sobre o que viram. Assim, não poderíamos modificar a origem do material audiovisual porque isso implicaria em encerrar a pesquisa e iniciar uma nova, sobre um assunto diferente. Perguntamos se a estrutura da mensagem do vídeo mostrar uma sala com pouco alunos atrapalharia a observação do conteúdo
10. Afirmaram que sim. Em nenhum momento falaram do conteúdo conceitual apresentado na gravação. A preocupação se restringiu a forma dessa apresentação.
11. A Coordenadora tentou retomar a discussão para o conteúdo. Entretanto, não havia mais tempo.

Contexto organizacional

Sala preparada para receber as professoras. Não houve um intervalo para as professoras que saíam da sala de aula. Muitas entraram comendo (duas). Esse contexto deveria supor um espaço de tempo entre a saída da sala de aula e a entrada na sala usada para o HTPc (sala da aula normal). Assistiram ao vídeo com uma demonstração de sono e desinteresse. A posição corporal mudava quando a imagem trazia cenas de uma situação prática (a que tinha poucos alunos). Pareciam mais o próximos da situação. **Estrutura de formação**

Esse encontro trouxe duas indicações de representação de formação contínua. Primeiro quem esperavam que dirigisse a situação. E o segundo que tipo de mídia deveria estar presente e como usa-la.

Primeiramente, os professores indicaram uma concepção de formação enquanto novidade, ao falarem que esperavam algo novo, diferente de tudo que já tinham experimentado mostraram uma representação de formação contínua como um espaço de acesso a novas informações. Não a viram enquanto espaço de reflexão das práticas já construídas e a relação dessas com as novas e "velhas" informações que poderiam chegar. É uma representação de formação que indica creditar aos "cursos", estanques e descontextualizados um status de formação contínua porque traz novas informações. Mas o que significariam essas novas informações? Seriam novas concepções teóricas, novas descobertas científicas. Enfim, qual o sentido atribuído ao novo? Mas onde estaria sua prática profissional nessa afirmação. Essa prática não seria reconhecida como conhecimento? Será que aprender para esses professores estaria associado diretamente a acumular novas informações? E mais, ao dizerem que queriam o novo estavam indicando que a coordenação de um processo de formação não cabia a alguém igual, "velho", que já conheciam os saberes. Mas a alguém a quem atribuíam um conhecimento maior. Na realidade indicaram que esperavam que trouxéssemos contribuições da academia, de novos conhecimentos.

Segundo Collares, Moysés & Geraldi (1999), muitas vezes modelos científicos são transformados em novas "receitas" capazes de resolver todos os problemas. Será que é isso que desejavam quando se manifestaram?

O segundo aspecto indicado como estrutura de formação esteve no uso do vídeo como recurso e não como meio. Dele se tentou extrair conceitos e com esses refletir sobre suas práticas. Esse uso de uma mensagem audiovisual não considera a especificidade do meio. Trata apenas de retirar uma informação que não necessariamente deveria ser apresentada em forma de imagem e som. Poderia ser em forma de texto impresso que o procedimento seria o mesmo (Rosado, 1990).

O tempo que seria de discussão do assunto diante de um contexto foi usado para a discussão da linguagem audiovisual. Nesse espaço, percebemos que o elemento da discussão foi a representação de como deveria se mostrar uma mensagem audiovisual para ser considerada como capaz de ensinar. Eles indicaram uma necessidade de se identificar com a situação da imagem.

podemos dizer que houve aqui um pedido de "receita pronta de ação", ou seja, desejariam mensagens mais próximas da realidade deles porque assim poderiam usar essas informações em sua prática pedagógica, transpor mesmo. Mas será mesmo essa a representação de formação contínua que tinham esses professores? Nos parece que a conduta de se mostrar contrário indicava que havia uma distância entre concepções anteriores e a experiência que se delineava. E o fato de não identificarem a composição mais comum, reagiram. Havia na manifestação da professora um pedido implícito de que queriam se sentir confortáveis na situação, compreendendo todos os papéis que se estabeleciam.

Educação a distância

Não houve indicadores dessa variável.

TV Escola

Indicaram uma concepção negativa desse meio. Ao dizerem que aquilo não correspondia a realidade deles, indicaram um tipo de restrição ao programa. Mostraram ainda um aspecto de natureza social, de identificação de um produto verdadeiramente seu (um vídeo caseiro) como meio de ensino. É como se dissessem, eu existo e quero ser ouvido.

Em pesquisa realizada pela Fundação Cesgranrio, os professores afirmaram que desejavam opinar na programação da TV Escola (Fundação Cesgranrio, 1997 apud Carvalho, 1997). E esse parece ser também o desejo implícito dos professores aqui pesquisados.

06/04/99 - Encontro da pesquisadora com a CP (antes do horário marcado do HTPc)

1. Revisão e avaliação do primeiro dia do estudo.
2. Reorganização da estrutura de acordo com a fala dos professores.
3. A coordenadora propôs o encontro antes do curso porque percebeu um desinteresse do grupo em relação a situação. Observou que os professores ficaram descontentes com o vídeo e para mudar essa situação pediu a orientação da pesquisadora.
4. E antes de propor alguma coisa disse algo que a estava deixando preocupada.

Coordenadora: *"Mudou a Diretora da Escola. A Dona "Fulana" foi ser supervisora e veio um nova no dia 30/03. E que tudo aconteceu de repente, sem nenhuma aviso prévio. Os professores só sabiam que a antiga diretora havia se inscrito para o cargo, mas que não tinha previsão de assumir*

Pesquisadora: E essa nova diretora não se opôs ao estudo que está se desenvolvendo.?

Coordenadora: *Não, a "Dona Fulana" deixou avisado e disse para mim que qualquer problema eu a avisasse que ela falava com ela.*

5. A Coordenadora disse que a nova diretora tinha experiência de 12 anos nesse cargo e que não dava para conhecer bem ainda.
6. Em seguida passou a falar sobre os que os professores acharam do primeiro dia da proposta.

Coordenadora: *Os professores se sentiram frustrados com o uso do vídeo da TV Escola, esperavam um outro tipo de material.* **Pesquisadora:** A proposta foi justamente de uso desse material. **Coordenadora:** *Eu disse isso e que a gente ia continuar com esse mesmo material para que eles pudessem avaliar essa situação.*

7. Após considerações sobre o quanto a coordenadora se sentia chateada porque havia se transformado em elo entre direção e professores. Naquela que respondia por tudo, uma vez que os professores cobravam dela e a direção a mesma coisa, que ela se sentia um "saco de pancadas" (*literal*). Nesse instante, deixamos a CP falar sem interferência ou posicionamento em relação ao que estava sendo relatado do contexto escolar.
8. Depois passamos a assistir ao segundo vídeo selecionado (vide método) "O papel do conteúdo".
9. Inicia-se a exibição do vídeo e a Coordenadora autonomamente assiste e vai dizendo onde considera importante uma discussão ou não em face dos problemas da escola. Ela percebeu que havia a necessidade da mudança de postura com uso do vídeo e concluiu que este não poderia ser passado sozinho, sem interrupções. Que os problemas surgidos no primeiro dia foram causados principalmente pela técnica de utilização do vídeo. Dessa maneira, resolveu que isso tinha que ser modificado. Chamou a pesquisadora para corroborar suas idéias e pensou em organizar paradas dentro do conteúdo do vídeo que fossem importantes e que fizessem a ponte com a realidade do professor.
10. É importante ressaltar que não opinamos sobre as paradas, todas foram determinadas pela Coordenadora.
11. Produção de um material pela Coordenadora enquanto assistia ao vídeo. Esse material está literalmente descrito a seguir (Material 2).

Material 2: Reprodução do planejamento produzido pela Coordenadora pedagógica

"O papel dos conteúdos na formação dos alunos"

Conhecimento => novos conceitos => os mais importantes - formação
- Social

=>Propósitos da Escola => conteúdos => as formas e
Dentro e fora da escola

=> Cidadão consciente, crítico (Para)*

**Observação da pesquisadora: nesse momento a CP decidiu que seria um momento importante para fazer uma parada no vídeo e buscar uma reflexão com os professores.*

=> Plano Ensino - conteúdos pré-determinados - Quem são seus alunos; habilidades (Para).

** Observação: ao escolher essa parada disse que os professores estavam vivendo esse momento porque havia sido pedido que fizessem o Plano de Ensino de cada um. Disse que estavam fora do prazo determinado pela Delegacia de Ensino, mas que não importava porque era importante que eles conhecessem seus alunos para depois poderem planejar. Disse também que estavam elaborando um projeto sobre o índio que começaria naquela semana, tendo em vista o tema diretor da escola que era "500 anos de descobrimento". Relatou que iriam começar estudando a situação do índio hoje, e não há 500 anos atrás porque era muito mais próximo dos alunos.*

=> Ensino de conceitos => maior atenção de atitudes => desenvolvimento de conceitos (Para)

atitudes/procedimentos/conceitos

=> Interpretação das informações => valores/ normas/atitudes = sentido Lino Macedo (Para)

=> valores/posturas/=> regras = coerência =escolha dos conteúdos/valores

cidadão v Reflexão crítica dos valores

=> Seleção dos conteúdos relevância social = sociedade organizar
favorecer desenvolvimento aprendizagem
lógica - disciplina domínio => continuidade

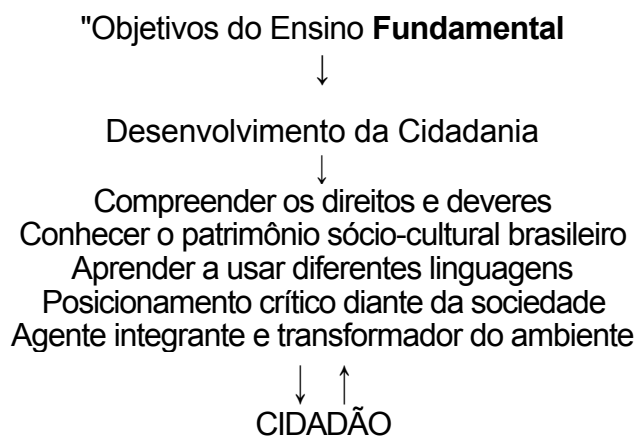
Obs. O material acima é uma reprodução literal da produção da coordenadora pedagógica da escola A distribuição e a organização das informações são da própria Coordenadora .

12. Após a preparação da reunião seguinte, a Coordenadora apresentou o material que preparou sobre o primeiro dia do estudo. Disse que achou importante uma retomada porque os professores só olharam a forma do vídeo no encontro anterior e não discutiram nada do assunto.

13. A pesquisadora concordou com a Coordenadora e juntas pensamos em iniciar esse segundo encontro retomando a explicação dada na proposição do estudo. A Coordenadora considerou importante frisar a nossa explicação do estudo sobre o material que obrigatoriamente seria utilizado (TV Escola) e sobre a importância deles opinarem

mesmo, sem nenhum tipo de constrangimento. E a atividade seguiria depois com a retomada do texto escrito pela Coordenadora em papel do tipo "manilha" ou "pardo". 14. Material produzido pela Coordenadora (Material 3)

Material 3: Reprodução do planejamento produzido pela Coordenadora pedagógica



Obs. O material acima é uma reprodução literal da produção da coordenadora pedagógica da escola. A distribuição e a organização das informações são da própria Coordenadora .

Contexto organizacional

Tudo mudou na escola. O ambiente descontraído deu lugar a um espaço tenso. O relato da Coordenadora mostrou essa mudança e o desequilíbrio causado em tão pouco tempo. Um pessoa antes segura de sua atuação passa a se sentir intimidada e sem espaço para cumprir seu papel.

Estrutura de formação contínua

Não há modificação da estrutura de reflexão. Nos parece que houve uma ênfase maior no método enquanto elemento de direção de uma prática. Percebera a necessidade de retomar o momento anterior porque entendia a situação enquanto processo e que os saberes anteriores eram importantes para os próximos.

Nessa estrutura delineou um uso de material audiovisual de uma maneira mais adequada. Compreendeu que deixar um vídeo correr sozinho, sem intervenções poderia significar um afastamento do sujeito com o seu objeto do aprender e que uma situação de uso de mídia audiovisual pressupõe mediação e um trabalho cognitivo para além da memorização de informações.

Mas uma reconstrução da mensagem que chega diante de representações sobre o tema e sobre a situação de aprendizagem. (Rosado, 19931).

Educação a distância

Não a considera enquanto o meio da aprendizagem, mas o de acesso as informações. Estrutura-se uma situação presencial com um material recebido a distância.

TV Escola

Demonstra preocupação com a qualidade da programação, mas não deixa de usar a mídia. Podemos questionar que se esse uso não estivesse determinado pela situação se continuaria. Talvez o peso dos argumentos da professora no primeiro dia de aula causasse uma mudança da linguagem e uma reestruturação dos encontros.

06/04/99 - Segundo dia do estudo (uma falta de professora)

1. Os professores sobem e parecem não estar muito dispostos a participar do HTPc
2. Antes de começar o uso do vídeo a Coordenadora disse que seria um pouco diferente do anterior.
3. A pesquisadora pediu a palavra e disse:

Pesquisadora: *Bom gente, percebemos que na semana anterior foi um pouco cansativo e que tem coisas que não agradaram vocês. A professora na semana passada deu sua opinião muito importante e que eu gostaria que todas tivessem essa atitude. Quero lembrar que a proposta feita a vocês era de justamente estarmos avaliando um material que está sendo feito pelo Governo com recursos públicos e que pouco se sabe sobre seus diferentes meios de uso. Não iremos mudar os vídeos porque senão estaríamos mudando a proposta e o trabalho investigado, mas é muito importante que vocês se posicionem sobre tudo, não se sintam envergonhados ou constrangidos em falar que algo não é do agrado de vocês. Esse é justamente o objetivo dessa situação experiencial. Falem sempre. Tudo que pensarem, que gostarem ou não. Vocês tem que lembrar que esse espaço é de vocês. Nunca é perguntado ao professor o que ele que pensa. Aqui é o contrário, são vocês que determinam tudo.*

Coordenadora: *Na semana passada a gente não discutiu o conteúdo do vídeo. A gente discutiu a estrutura do vídeo, mas nesse momento acho que é importante o conteúdo do vídeo e aí eu trouxe uns tópicos que seriam importantes pra gente poder continuar.*

4. Exibição do material feito e discussão sobre cada item. Seu procedimento foi tradicional. Explicou cada item e perguntou para o grupo o que achavam.
5. Os professores começaram a se posicionar quanto a cada item, se referindo sempre a realidade daquela escola. Disseram que se sentiam impotentes diante "Objetivos do Ensino Fundamental". Que a escola não conseguia cumprir seu papel. Que o ensino não cumpria

seu papel. Uma professora disse que quando via uma pessoa jogar papel no chão sentia *que parece que tudo que foi ensinado não serviu para nada*. Disse que a *família precisava fazer sua parte, que tudo é responsabilidade da escola*.

6. Outra professora concordou e disse que antigamente era diferente, que a educação não estava transformando nada.
7. Nesse momento, a Coordenadora disse que era intenção da nova diretora fazer uma reunião com os pais para poderem trabalhar o papel da família na educação.
8. Os outros itens foram discutidos sempre considerando a realidade da escola. Com exemplos de alunos. Falaram que o trabalho que estavam fazendo sobre o índio *era um exemplo que a escola podia juntar na família*. Que *tinha crianças que estavam trazendo trabalhos que o pai ajudou a pesquisar, a perguntar, que o pai que era descendente de índio contou*. Disseram que começavam a trazer o pai para escola. Após uma discussão sobre esse trabalho da escola a Coordenadora começou o vídeo perguntando *."Vamos ver o que podemos aprender com ele"*
9. Iniciou-se o Vídeo.
10. Primeira parada previamente determinada pela Coordenadora. A Coordenadora perguntou: *" quais os conteúdos mais importantes? Os professores discutiram sobre valores sociais, respeito e cidadania*.
11. Exibe-se o vídeo em busca de respostas e outras reflexões.
12. Segunda parada.
13. Os professores começaram a se posicionar mais enfaticamente. Mostraram a experiência pessoal. Relataram que o plano de ensino da escola feito agora era melhor. Uma professora observou que a sala do primeiro ano do ensino fundamental do ano passado (1^a série) não tem nada a ver com a desse ano (1^a também). Um outra interferiu dizendo que as segundas séries desse anos estavam no mesmo nível de desenvolvimento que as primeiras porque no ano passado as crianças eram muito diferentes, muito mais carentes em todos os sentidos.

Discutiram quem eram seus alunos e quais suas habilidades. A reflexão e discussão se prolongou até o término do HTPc, não havia mais tempo para dar continuidade ao vídeo.

15. No final do encontro foi pedida a mudança da data da próxima reunião porque a CP estaria em reunião na Delegacia de Ensino e não poderia coordenar o curso. Os professores concordaram com mudança para quinta feira.

16. Saíram falando que esse encontro fora bem melhor. A Coordenadora também teve a mesma impressão

Condutas: os professores estavam muito mais soltos, se expondo mais. Ficou caracterizado uma divisão entre eles. Existiam cinco professores que não participaram das reflexões ou de qualquer outra situação criada até esse momento, demonstravam no corpo, no rosto uma expressão de desinteresse. Fechavam olhos ou faziam outra atividade (desenhar, ler revista, corrigir atividade). Esses foram sempre os mesmo do início ao fim do experimento. Dos demais, havia um grupo com seis professores que sempre se posicionava, que falava, discutia e refletia e um outro grupo que se posicionava menos, mas que estava presente cognitivamente falando, que estava interessado e parecia refletir sobre as falas dos demais. O conjunto de todos os professores não demonstrou contrariedade ou agressividade pela situação. A Coordenadora tinha um espaço conquistado entre as professoras e dirigia os trabalhos de uma forma democrática, sem impor sua opinião ou seus propósitos. Não solicitou ajuda da pesquisadora em nenhum momento. Executou a função de líder e diretora dos trabalhos sem apresentar receio ou dificuldades.

Contexto organizacional

Mesmo diante da modificação da direção da escola houve a manutenção do coletivo. Nos pareceu um momento de transição de um contexto. Até aqui o papel da Coordenadora de liderança e respeito profissional foi preservado. Podemos dizer que os professores tinham uma representação de papel dentro da escola e que com a mudança recente essa não havia se modificado. O equilíbrio foi oferecido por essa relação entre Coordenadora e professores.

Situação de formação

Essa começou a se parecer mais com uma reflexão na e sobre a ação, como diz Schön (1997). Eles não esperaram mais modelos de ação, usaram a mídia como meio de reflexão em conjunto com sua prática já construída. Perceberam que o modo de uso da linguagem audiovisual mudou e melhorou a relação deles com a mídia. Iniciou-se um delineamento de que poderiam ver o HTPc como espaço para estudo e a TV Escola como o meio de se efetivar isso.

TV Escola

Mudaram de posicionamento. Nesse encontro identificaram no vídeo conceitos que queriam ouvir. E puderam entender como ele poderia ser mais e melhor aproveitado. Essa identificação de conteúdo pode nos ter indicado uma fator importante de não abandono do material. Mas devemos nos perguntar como e onde o professor poderia fazer isso no dia a dia de uma escola? O que teria acontecido quando no primeiro encontro não fizeram essa mesma identificação? Será que teriam se afastado do material definitivamente? Provavelmente teriam estabelecido uma posição de prevenção ao material. Não tinham um uso anterior da TV Escola e no primeiro contato com a mídia, decepcionaram-se. A presença da Coordenadora nos pareceu essencial para que esse posicionamento não se estabelecesse e se mantivesse um espaço à TV Escola junto ao grupo.

15/04/99 - Terceiro dia do estudo (uma falta de professor)

1. O encontro começou com os professores bastante contrariados com a situação da escola. Em conversas informais com a pesquisadora disseram que a nova diretora começou a se mostrar autoritária e mudar a dinâmica da escola. Reclamaram porque não podiam mais levar o "mimeógrafo" para sala, que não podiam mais começar o HTPc 12h10, que não dava tempo nem de *"ir ao banheiro, entre a saída da sala de aula e a entrada no HTPc"*. O ambiente era ruim, de desagrado geral. A Coordenadora parecia bastante chateada porque estava mais uma vez na linha de frente: a Diretora mandava ela fazer e os professores questionavam essas ordens com ela e não com a própria diretora. Além de pensarem que ela estava a favor da direção. A Coordenadora estava sem saber o que fazer. Contou que a antiga diretora a convidou para ser vice-diretora de uma outra escola, mas que ela tinha pena de deixar o trabalho pela metade. Havia um ambiente de desagrado generalizado. Os professores disseram que a diretora esquecia que sem eles não haveria escola.
2. A diretora se apresentou a pesquisadora e ao contrário da outra, não demonstrou interesse em detalhes do trabalho de pesquisa. Falou que uma diretora amiga havia perguntado se a pesquisadora não tinha alguém para fazer o mesmo na escola dela. Não demonstrou interesse em saber o que é que estava sendo feito pela pesquisadora na escola. A outra diretora acompanhou o primeiro dia dos estudos com intuito de aprender. Essa não perguntou nem do que se tratava. Havia uma postura autoritária e superior que talvez caiba uma discussão da relação com o poder.
3. A Coordenadora questionou sobre o que os professores desejavam: *voltar ao vídeo da semana passada desde o começo ou de onde parou*. Os professores disseram que gostariam de continuar sem voltar.
4. A Coordenadora retomou os trabalhos com um cartaz que produziu (Material 4).

Material 4: Reprodução do planejamento produzido pela Coordenadora Pedagógica

"O papel dos conteúdos na formação dos alunos"

- Conhecimentos => novos conceitos
=> formação
- Proposta da Escola - conteúdos e formas
=> social =>
dentro
- Formação do cidadão consciente, crítico
=> fora da escola
- Plano de ensino => conteúdos pré determinados
quem são meus alunos
quais são suas habilidades
- Conteúdos Conceituais => saber =
atitudes
conceitos
procedimentos
- Interpretação das informações => valores/normas/atitudes = sentido •
Valores/Posturas => regras => regras de escolha de conteúdos •
Seleção dos conteúdos => relevância social
favorecer desenvolvimento organizar aprendizagem
lógica

Obs. O material acima é uma reprodução literal da produção da coordenadora pedagógica da escola. A distribuição e a organização das informações são da própria Coordenadora .

5. A Coordenadora falou item por item de uma forma expositiva. E os professores se posicionavam diante de cada um.
6. Começou a exibição do vídeo (do ponto onde foi parado no encontro anterior). Em seguida foi feita a parada prevista (terceira na previsão inicial).
7. Discutiram o que esperavam dos alunos, do projeto do índio. Retomaram o vídeo. Entrou a próxima parada.
8. Surgiu o assunto da reclassificação dos alunos. A Coordenadora relatou que foi a uma reunião e que os professores da Escola para qual os alunos reclassificados tinham ido não os aceitaram e que se criou um impasse. "O que fazer com esses alunos?" Os professores iniciaram uma discussão do que ensinar para os alunos: conteúdos só ou mais habilidades.
9. Uma professora disse que os professores de 5^a a 8^a não entendiam o processo dos alunos, que queriam só ver conteúdo. Uma outra relatou que uma professora de ensino supletivo da ensino fundamental II (5^a

a 8ª) havia dado uma resposta inadequada a um grupo de alunos que ao não conseguirem resolver expressões numéricas tinha pedido que ela explicasse divisão. *"Eu não estou aqui para explicar divisão, meu trabalho é passar o meu conteúdo, vocês que se virem"*. Esse relato levou a discussões de qual o papel do professor e o que seria a postura adequada do processo ensino-aprendizagem. A discussão envolveu todos os professores, até mesmo dois do grupo que demonstrava desinteresse nos encontros anteriores. A discussão passou sobre os conteúdos desejáveis para a primeira fase do ensino fundamental e o que se espera da escola (conteúdos e habilidades).

10. A Coordenadora perguntou se quando aprendíamos a ler esquecíamos depois? Essa questão foi, segundo ela, para aumentar a reflexão sobre a questão da ênfase no desenvolvimento de habilidades.
11. Uma professora disse que preferia o aluno dela sabendo consultar um dicionário e usando a palavra adequada no momento certo a vê-lo sabendo todas as palavras do dicionário sem saber para que serviriam.
12. A Coordenadora retomou a fala dizendo que *"o papel do professor não é só ensinar o conteúdo, mas como agir fora da escola. A escola deveria discutir valores."*
13. O grupo concordou e discutiram a importância do professor dos quatro primeiros anos do ensino fundamental. Disseram que são eles que melhor entenderiam isso.
14. A Coordenadora elogiou o trabalho dos professores.
15. Terminou o horário do HTPc e mais uma vez o vídeo não foi assistido na íntegra.

Conduta: no início do terceiro encontro havia um descontentamento generalizado. Os professores se sentiam desconfortáveis com a nova diretora e a Coordenadora demonstrava incerteza e cansaço. Nos parecia que seria um dia pouco produtivo. Mas ao contrário. O vídeo exibido proporcionou um

espaço para que os professores se manifestassem. As reflexões foram se desencadeando, o estado emocional das pessoas melhorou, eles se sentiram valorizados, perceberam o espaço para a fala e se posicionaram. Estabeleceram um espaço para mostrar que tinham um valor profissional. Discutiram como era importante o trabalho que desenvolviam e o quanto se sentiam pouco valorizados. Todas essas discussões permearam o encontro, nesse momento da situação experiencial usaram o vídeo como meio de expressar o que estavam sentindo. A realidade do momento que estavam vivendo dentro da escola, com a nova diretora se mostrou implícita nas discussões. Saíram dessa reunião expressando-se melhor e se sentindo mais fortes diante do cotidiano (falas generalizadas e soltas no momento que saiam da sala). Esse encontro foi considerado importante enquanto espaço conquistado de uma reflexão sobre status profissional e contexto de trabalho.

Contexto organizacional

Ambiente em modificação. Instável. Mais uma vez o que nos apresentou foi a representação da Coordenadora por parte do grupo de professores como uma profissional séria, competente e preocupada com o coletivo. E em respeito a isso, eles se envolviam em um processo como o aqui apresentado. Não em função de seus próprios ganhos, mas em "consideração" a um outro profissional. Podemos considerar essa indicação sob dois aspectos. O primeiro é o da importância que assume esse profissional dentro de um contexto escolar. A segunda é a de uma percepção equivocada por parte dos professores de que a situação criada atenderia a um desejo, um investimento desse coordenador, quando a percepção mais apropriada é de um trabalho coletivo em busca de uma reflexão sobre e na prática de todos. Ou melhor, de uma iniciativa onde o beneficiário mais próprio seria o professor e por conseguinte o seu aluno.

Situação de formação contínua

Indicaram que uma situação de aprendizagem supõe diálogo, reflexão coletiva, troca de informações, de posturas. Com o não uso do vídeo por completo demonstraram muito mais a necessidade de se discutir um contexto

do que receber uma informação. Ao contrário do primeiro encontro, eles não se mostraram mais desejosos de receitas prontas para agir. Começaram a se posicionar com mais propriedade, a discutir suas próprias práticas pedagógicas, entendendo-as como um elemento importante do desenvolvimento profissional. Entretanto não temos dados para dizer que houve algum tipo de mudança nessas práticas. Esperamos que outros estudos possam contribuir nesse sentido.

Educação a distância

O uso que fizeram do material da TV Escola supõe uma relação mediada, uma relação coletiva. Isso poderia nos indicar um distanciamento da concepção clássica de educação a distância, mas de uma concepção onde a mídia traria um saber produzido externamente à escola, mas o processo em si da aprendizagem seria mediado por uma presença humana. Essa concepção presente nas condutas dos professores pode indicar um afastamento do professor de uma situação de educação a distância, que foi o que realmente se configurou. Hipoteticamente podemos dizer que se a forma e o conteúdo dos programas da TV Escola oferecessem meios de interação humana, entre emissor e receptor esse distanciamento não ocorreria. O que nos parece é que esses grupo de professores não se via em situação de aprendizagem sozinho, que tinha necessidade do outro como o elemento que o fazia refletir. Podemos dizer que esse posicionamento não é só do grupo. Segundo Canário (1997), a superação de uma formação contínua dirigida a indivíduos e não a equipes é a mais aconselhada ao papel do professor e a transformação das escolas em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura de colaboração coletiva e contínua.

TV Escola

Não sofreu restrições por parte dos professores. Foi vista como um meio de acesso a informação, mas não para ser simplesmente decodificada e armazenada, mas compreendida em seu significados implícitos. Foi vista como mídia e não recurso. Como meio de uma comunicação humana onde havia interlocutores não presenciais, que não poderiam responder diretamente aos

receptores, mas que suscitavam um mesmo processo cognitivo muito além da memorização de informação. A mídia foi vista nesse encontro como mediadora de um conhecimento que deveria se construído por eles e não vir de fora, de um especialista no assunto.

20/04/1999: Quarto dia do estudo (Três faltas de professores no HTPc)

1. A Coordenadora deu início ao encontro distribuindo lápis colorido e papel a todas as professoras presentes.
2. Apresentou a proposta do dia dizendo que faria um desafio sem explicar muito os porquês dele.
3. Pediu que desenhassem após uma descrição. A descrição foi: *é um mamífero, de pele dourada e macia, que mede aproximadamente um metro de comprimento, possui uma cauda grande, é carnívoro, grande caçador noturno, excelente nadador, pesca grandes peixes, é muito bonito, tem pintas pequenas na face, sobe em árvores, é predador, pode saltar mais de cinco metros, é muito cobiçado e mora nas regiões quentes.*
4. Após a descrição deu 15 minutos para que fizessem o desenho.
5. Houve muita conversa, troca de detalhes, observações pertinentes a respeito da descrição e comentários irônicos sobre o objeto da descrição.
6. Após o tempo determinado (+ cinco minutos extras), a Coordenadora recolheu os desenhos e os colou na parede.
7. O grupo fez observações sobre a habilidade artística de algumas pessoas e as diferentes interpretações que algumas fizeram, muito distante da descrição.
8. A Coordenadora mostrou o desenho de uma onça que originou a descrição e comparou com os apresentados.
9. Uma professora havia desenhado um animal semelhante.
10. Essa atividade integralmente prevista pela Coordenadora (desconhecíamos que seria usada no estudo) teve por objetivo relacionar o processo da avaliação a um contexto. Ela buscou um outro meio de reflexão, saiu da linguagem audiovisual e usou uma representação pictórica e auditiva. Sua fala buscou encaminhar as reflexões:

Coordenadora: *qual o motivo da dinâmica?*

Professora: *olhar as diferenças individuais de interpretação.*

11. A Coordenadora retomou a conversa e fez uma explanação sobre a necessidade de se perceber as diferenças entre as crianças, que um processo de avaliação deveria contemplar as diferentes interpretações da situação.
12. Houve uma discussão sobre a necessidade de se refletir sobre quem seriam os alunos, sobre a avaliação em sala de aula e sobre a própria avaliação enquanto meio de diagnóstico, punição ou indicativo de caminhos.
13. Nesse encontro a participação foi mais dinâmica. Não foram só as mesmas seis pessoas que participaram, as outras que até então se restringiram a acordes/discordes sem argumentação consistente fizeram algumas intervenções. O grupo das professoras que só participou fisicamente dos outros encontros, nesse se manifestou, mesmo que com ironia, demonstrando desagrado, fizeram intervenção.

Contexto organizacional:

A escola parecia diferente. Havia portas fechadas, lixo espalhado e o horário estava bem atrapalhado. Era véspera de feriado e talvez isso tenha influenciado.

No início do HTPc, duas professoras (do grupo não participativo) reclamaram muito do horário, de não dar tempo de ir ao banheiro, da nova determinação da diretora em ter cinco minutos para sair da sala de aula e entrar no HTPc. Disseram que não concordavam com esse *"regime ditador"* e que *"se a coordenadora quisesse que colocasse falta porque iriam ao banheiro."* A Coordenadora nos disse que recebera uma ordem de colocar falta ao professor que não estivesse na sala de HTPc até as 12h10. Disse que tentou argumentar com a administração, mas que nada modificou a postura dela.

Situação de formação

Não houve uso de vídeo nessa aula. A Coordenadora decidiu modificar a dinâmica da reflexão e propôs uma reflexão a partir de uma experiência vivida pelas professoras. Essa conduta da Coordenadora nos indicou que essa alternância entre mídia pode ser importante. Houve uma aprovação por parte dos professores. Eles sentiram-se desafiados e compreenderam aquela situação criada como aprendizagem. O não uso da linguagem audiovisual não prejudicou nossa pesquisa. Ao contrário, nos indicou a necessidade de se aliar diferentes mídias, de acordo com suas especificidades e objetivos. A conduta da Coordenadora mais uma vez nos ofereceu indicadores de quanto a presença de um profissional da própria escola coordenando a formação contínua pode se caracterizar como essencial ao desenvolvimento dessa. Mas não pode ser qualquer profissional. Essa Coordenadora se mostrou preparada para assumir essa tarefa, ainda que apresentasse algumas lacunas em sua própria formação, não se acomodou e buscou criar condições de executar aquilo em que acreditava ser seu papel. Sua representação de papel era bem clara, a ela cabia coordenar uma situação dessa natureza. Mas será que todos os Coordenadores estariam preparados para assumir essa função?

Segundo Fusari (1997), em pesquisa sobre concepções de 80 coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade São Paulo, 90% afirmaram que "sabem fazer bem a formação contínua". Assim como 83,7% afirmaram saber como usar a mídia audiovisual em formação contínua. Nessa mesma pesquisa, há um outro dado que merece atenção: a percepção da maioria dos educadores pesquisador perceberem a o valor da presença da formação contínua na própria escola de docência. Essa pesquisa não mostrou efetivamente se esses coordenadores estariam preparados para assumir esse papel, mas indicou que há um espaço de reflexão sobre a necessidade de se ter esse profissional cada vez mais envolvido com iniciativas dessa natureza. Assim, pesquisas que mostrem o quanto esse profissional estaria preparado para a função e a conseqüente preparação desses se necessário for, são atitudes que emergem e se mostram objetivamente como uma tarefa do poder público como um meio de diretamente criar condições de formação contínua

dos professores e indiretamente provocar uma melhoria nos indicadores qualitativos da educação.

Educação a distância

Não houve indicadores dessa natureza específica. Mas será que o procedimento adotado não poderia ser feito sem a mediação humana? Sim, poderia. Mas nos resta saber se o professor seria envolvido tão ativamente na situação. **TV Escola**

Não houve indicador dessa variável nesse encontro.

Observação da pesquisadora: o desenho das mesmas duas professoras que iniciaram o encontro com reclamações nos fez inferir que havia por parte delas uma leitura irônica e negativa da situação experiencial. Elas não pareciam satisfeitas de estar ali, fazendo algo dirigido e marcado. Não se mostravam dispostas a participar.

27/04/1999 :5º Encontro

1. A reunião começou com bastante atraso, às 12h15.
2. A Coordenadora retomou o vídeo "Avaliação" da TV Escola.
3. Durante a exibição do mesmo, os seis professores do grupo participativo estiveram atentos ao que ocorria na fita. Os demais estavam dispersos, fazendo outra coisa, lendo, escrevendo, corrigindo atividades e conversando. Havia uma professora, a mesma que fez o desenho com ironia na aula passada, que contava dinheiro e arrumava a bolsa durante esse momento.
4. Após o término da fita, uma professora (sempre participante - a mesma que no primeiro dia apontou o problema da estrutura da mensagem) expôs uma prática de avaliação que usou e que aprovou. Relatou que durante o Projeto do Índio os alunos fizeram uma auto-avaliação. Disse que essa prática foi muito positiva e fez com que alunos tímidos percebessem sua atuação e pudessem se sentir melhores.
5. Houve interferências que apoiaram a fala da professora e outras que disseram se sentir inseguras para avaliar, principalmente diante da progressão continuada⁴

Contexto Organizacional

Instituição

A escola estava desorganizada, confusa. A Coordenadora se mostrou pouco participativa. Não fez as intervenções anteriores e indicava um cansaço físico em virtude do excesso de trabalho. No uso do vídeo não foram considerados os aspectos da forma da mensagem, apenas seu conteúdo. Não houve interrupções, pausas ou questionamentos do que se passava na emissão. Ela não demonstrou o mesmo envolvimento dos dias anteriores. Havia uma indicação de que a sistematização dos HTPc em formação contínua começava a cansa-la diante do volume de outras atividades a serem cumpridas

⁴ Programa implementado na Rede Estadual de Ensino de São Paulo onde não há reprovação entre os anos de um mesmo ciclo.

dentro de sua jornada. Ela não previu intervenção, deixou o vídeo correr sem nenhuma reflexão. Essa sua conduta pareceu ter conseqüências na conduta dos professores, dispersos e pouco participativos nesse dia. Por outro lado, essa mesma conduta poderia ser resultado de situações anteriores, do contexto escolar, mas não dos encontros passados e que a deixara desmotivada para conduzir essa reunião.

Professores

Pareciam preocupados com outra coisa que não aquela situação. Demonstravam impaciência. O subgrupo (seis professores) que sempre participou, atuou com menos intensidade. O subgrupo com menos intensidade de participação nas reuniões anteriores fez pequenos comentários sobre o conteúdo da mensagem apenas, mas simples constatações visuais, nada que indicasse reflexão. Os demais nem se manifestaram. Ao contrário, concentraram-se em assuntos totalmente contrários aquela situação de formação, e mais, a um contexto pedagógico de trabalho. Voltaram a atenção para uma revista de moda e modelos de roupas. Esse encontro foi pouco produtivo, as pessoas aparentavam contrariedade e descontentamento em estar presentes.

Formação Contínua

Os indicadores dessa variável mostraram que uma situação de formação contínua na escola deve prever momentos de avaliação em seu próprio contexto e se necessário a mudança de rumos nos trabalhos. Não houve essa interferência nesse estudo, deixamos as coisas acontecerem sem interferir. Nos parece que houve indicação da continuidade de um mesmo tema durante muitas reuniões ser fator de desagrado. Não houve investimento cognitivo em reflexão, questionamentos. Eles se resumiram a ouvir as informações do programa e emitir uma ou outra opinião. Não houve envolvimento coletivo.

Educação a distância

Não houve indicadores dessa variável nesse encontro.

TV Escola

Não houve indicadores dessa variável nesse encontro.

04/05/1999: 6º Encontro (último do experimento em si)

1. Vídeo com experiências (práticas) sobre diferentes formas de avaliar.
2. Durante a exibição da fita os professores falaram sobre o assunto "avaliação". Comentaram a fala das crianças (há depoimentos) e sobre as diferenças do processo de avaliação.
3. Parada no vídeo.
4. Uma professora relatou sua experiência com um questionário para os pais, perguntando sobre o que se eles faziam e sobre o que significava avaliar o trabalho que realizavam.
5. Reinício do vídeo. Esse pareceu mais interessante aos professores. Os professores estiveram mais atentos ao vídeo e algumas falas levaram a reflexões paralelas. Houve um comentário sobre as imagens e a importância das informações.
6. Um professora pediu para ver os caracteres finais novamente para descobrir onde as imagens tinham sido gravadas, tentando identificar se o espaço de produção era próximo de seu contexto.
7. Após o término a Coordenadora retomou a discussão e encaminhou para o objetivo do curso "Avaliação no sentido da progressão continuada".
8. A discussão se concentrou inicialmente em torno das diferenças de características entre professores PI (1º ao 4º ano do ensino fundamental) e PU (5º ao 8º ano do ensino fundamental).
9. Houve também reflexões sobre a segmentação dos níveis de ensino .
10. Algumas imagens geraram questionamentos sobre o "status" do professor. Questionaram as limitações do sistema em atuar como se viu no programa: salas cheias, falta de preparo e tempo para uma melhor organização da prática escolar.
11. Houve manifestações de resgate de uma memória individual (a mensagem trazia diferenças regionais) e resgate de algumas situações vividas por eles no passado.
12. Retomaram as discussões sobre as limitações em função das disposições burocráticas de distribuição de aulas.

13. A Coordenadora retomou a direção do HTPc propondo uma atividade onde cada professor deveria preencher uma figura com apenas quatro cores sem repeti-las entre vizinhos (extraída do livro "Quatro Cores" de Lino de Macedo).
14. A atividade gerou uma situação de desafio e de descentração no grupo.
15. Os professores refletiram sobre o desafio e o conteúdo dos encontros em si.
16. Concluíram que a avaliação deveria ser contínua, deveria considerar toda produção do aluno e não poderia ser fim de processo, mas permanente em todo ele.
17. Da discussão, surgiu uma proposta de troca de experiência entre as professoras e uma constatação da necessidade de se investir de 1^a a 4^a séries.
18. Concluíram também que a falta de investimento era decorrente do "status" do professor desse nível de ensino e das orientações políticas em termos de organização da Secretaria de Educação que pretendia deixar sob a responsabilidade dos Municípios essa fase da escolarização.
19. Depois da atividade o grupo discutiu que tudo deveria ser considerado para a avaliação do aluno.
20. A Pesquisadora propôs que os professores pensassem sobre toda a situação vivida para o próximo encontro.

Contexto Organizacional

Início no HTPc: 12h20.

Os professores sentaram-se no mesmo local dos encontros passados. Não estavam todos presentes. Eles foram chegando aos poucos.

Em relação a organização interna não houve alteração, os professores se mantiveram divididos em três subgrupos como em todos os outros encontros: participativos, menos participativos, ausentes. Ao final dos encontros essa divisão nos pareceu ser resultante muito mais de relações profissionais e pessoais anteriores, alheias a experiência. Os professores

indicavam relações de amizade que garantiriam a manutenção dessas condutas. Os que se comportavam da mesma maneira estavam sempre juntos, independentes dos momento e do espaço e da participação. Essa situação nos remeteu muitas vezes a um ambiente de aprendizagem de ensino fundamental, onde os alunos mantêm grupos por afinidades que nem sempre são as mais apropriadas ao contexto. Os professores estavam sempre próximos dos iguais. Isso nos permitiu inferir que havia implícita uma representação de aprendizagem, de grupo, de escola. Enfim, da situação vivida que determinou a conduta deles no conjunto da experiência.

Essa reunião foi muito diferente da anterior. Houve reflexão, avaliação sobre a prática, sob o olhar teórico das concepções de avaliação.

Percebemos que a conduta da Coordenadora mudou. Ela retomou o gerenciamento da situação. Dirigiu integralmente essa reunião, ao contrário da anterior que "deixou correr". Suscitou os debates. Estabeleceu relações e se mostrou muito mais motivada.

Dentro dos subgrupo de professores ausentes um leu revista, outro o próprio livro de registro de HTPc, dois conversaram o tempo todo e os outros dois corrigiam atividades de alunos. Os professores do dois outros subgrupos pareciam atentos ao vídeo e a discussão. Mas do total de professores presentes, os mesmos seis foram os mais participantes. Nenhum deles fez nenhum tipo de registro.

Formação contínua

Ficou caracterizada a importância de um coordenador da atividade. A mediação parece ser a sua principal função. Não demonstraram que esse profissional deveria ter um domínio de um conhecimento específico, mas o saber fazer proposto por Delors (1996, 1999).

Educação a distância

Eles não se referiram diretamente a essa variável

TV Escola

Houve uma aceitação do programa, apontaram algumas limitações dessa emissão, mas se manifestaram favoráveis em outros momentos.

04/05/1999: 7º Encontro

Após o término das avaliações da situação experimental, pedimos aos professores que elaborassem um projeto de formação contínua com uso da TV Escola a ser usado no segundo semestre. E que essa elaboração considerasse os indicadores: **definição e estrutura da formação contínua sob a forma de educação a distância; dimensão presencial na educação a distância; espaço da TV Escola nessa perspectiva.** Enfim, tudo o que tinha sido objeto de reflexão. Esperávamos obter mais elementos da composição das representações desse grupo sobre o tema em questão. Entretanto, **os professores se recusaram a realizar esse projeto.** Afirmaram que **não tinham mais nada a falar sobre** formação contínua e TV Escola. Que um projeto dessa natureza não traria ganhos e seria inútil. Essa conduta foi considerada dado e nos permitimos interpreta-la como um indicativo das representações desse grupo com a própria situação experiencial. Ou seja, eles pediram uma situação ideal de formação contínua, experimentaram essa situação com características bem próximas de seus pedidos, mas não mantiveram essa conduta **quando foram solicitados a planejar e executar uma ação efetiva** dessa natureza **se recusaram a prosseguir.** Esperávamos que nesse planejamento oferecessem todos os indicadores necessários para uma viabilização de uso qualitativo da TV Escola em formação contínua. Esse comportamento foi considerado indicativo de que a situação não foi vista como pertencente ao grupo, mas a um membro externo ao contexto e que com sua saída deixaria de ter um significado para eles.

Após o acompanhamento e registro auditivo de todos os encontros, da avaliação escrita feita pelos professores ao processo vivido, das suas manifestações verbais e de conduta em relação aos indicadores presentes elaboramos um quadro (Quadro 1) que traz a composição de como se caracterizou essa situação experimental. Temos um delineamento de um posicionamento contraditório entre a fala desse sujeito e sua conduta diante do mesmo objeto, no caso o uso da TV escola em formação contínua".

Conceitos	Indicadores	Projeto desenvolvido pela Instituição (condutas)	Projeto ideal segundo os professores (representações)	Proposta dos professores (condutas)
Formação Contínua	Definição			
	Curso	Tema específico- A avaliação no processo de aprendizagem dos alunos de 1º a 4º anos do ensino fundamental)	Tema específico – depende das necessidades	Não
	Reflexão teórico-prática	Sim	Sim	Não
	Troca de experiências	Sim	Sim	Não
	Caracterização (estrutura)			
	Carga Horária	8 horas	30 horas	Não
	Duração	8 semanas	Variável	Não
	Periodicidade	Semanal	Semanal	Não
	Espaço ambiental			Não
	Sala específica	Não	Sim	Não
	Própria escola	Sim	Sim	Não
	HTPc	Sim	Não (insuficiente)	Não
	Situação de aprendizagem			
	Mediador	Sim	Sim	Não
	Externo	Não	Sim	Não
	Interno	Sim	Não	Não
	Presencial	Grupo	Grupo	Não
A distancia	Não	Não	Não	
Mídia			Não	
Impresso	Não	Sim	Não	
Audiovisual	Sim	Sim	Não	
TV Escola	Sim	Sim	Sim	Não
Educação a Distância	Situação de aprendizagem			
	Dimensão Presencial	Grupo	Grupo	Não
	Mediador humano	Sim	Sim	Não
	Mediador mídia	Sim	Não	Não
	Mídia	Sim	Sim	Não
	Impressa	Não	Sim	Não
	Audiovisual	Sim	Sim	Não
TV Escola	Sim	Sim	Não	

Detalhamento do quadro descrito na página anterior

Definição de formação contínua

Nesse indicador pudemos observar que houve uma correspondência entre o pedido dos professores e a situação vivida no ambiente escolar. Eles demonstraram que formação contínua deveria assumir a **forma de curso com reflexões teóricas e práticas além das trocas de experiências**. A proposta executada **obedeceu integralmente essas características**. Eles escolheram o assunto e determinaram o processo ensino-aprendizagem. A presença ou não de momentos de reflexão teórico-prática coube a eles.

Caracterização

Carga Horária: os professores afirmaram que um curso deveria ter ao menos 30 horas. A situação experiencial não seguiu essa determinação. Entendemos que esse pedido foi fundamentado em conhecimentos anteriores. Na Rede Estadual só são válidos para progressão funcional na carreira os cursos com carga horária mínima de 30 horas. Mas será que ter menos tempo não poderia ser caracterizado como formação?

Segundo Paulo Freire (1999), "ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos (p.25)". Assim, aprender não implica em tempo definido, marcado. O processo é contínuo, não começa ou acaba porque o prazo ou o conteúdo acabaram. A reflexão da prática pedagógica deveria ser permanente, sem um tempo determinado. As determinações oficiais são parte de uma estrutura social, de um contexto de normas. Mas não podem ser grilhões que impeçam um olhar crítico de uma realidade democrática.

Duração: os sujeitos indicaram que não haveria um tempo determinado para uma formação. O experimento durou oito semanas. Mas será que existe mesmo uma duração finita? Será que a necessidade de um *continuum* aprender acaba em algum momento? Será que a necessidade não deveria determinar essa duração. Eles pareceram indicar que essa variabilidade temporal estaria atrelada a conteúdos, a quantidade de conteúdos a aprender.

Periodicidade: tanto o experimento quanto a proposta de uma situação ideal de formação contínua indicaram que na jornada do professor deveria ser previsto um **espaço semanal** com esse objetivo.

Espaço ambiental: a **escola de exercício profissional** foi indicado como o lugar mais **apropriado** para a formação contínua. E assim foi efetivado na situação aqui descrita. Por outro lado eles pediram uma **sala específica** para esses momentos de maneira a ter acesso a todos os materiais que necessitassem. Essa realidade não se concretizou, a escola não dispunha de uma espaço específico para os encontros dos professores.

HTPc: o **HTPc foi usado** na situação experiencial relatada nessa pesquisa. Porém, os professores que dela participaram afirmaram que esse horário não é o mais adequado por supor outras tarefas em seu contexto. Mas nos perguntamos, como efetivar a formação contínua diante da jornada de trabalho desse professor? Não existem outros momentos sem a presença de alunos além do HTPc e propor mudanças dessa natureza requer um espaço político mais determinado. Será que a reorganização das rotinas executadas nesse espaço e o redimensionamento de prioridades não colaborariam em reservar um tempo de uso do HTPc também para a formação contínua?

Situação de aprendizagem: os professores demonstraram que uma situação ideal de formação pressupõe a presença de um mediador da aprendizagem. Esse mediador tanto poderia se alguém de fora do contexto da escola quanto um membro interno. Porém, na situação relatada o mediador foi a coordenadora pedagógica, um membro interno. Mas os professores indicaram que essa mediação caberia a nós, membro externo. Essa ambigüidade pode indicar que eles atribuíam ao outro o ato de ensinar. Nessa indicação pode estar implícita uma relação de poder. Onde só seria atribuído o direito de mediar um contexto de formação aquele que detivesse mais conhecimento que eles. E a coordenadora era vista como um igual, alguém que na concepção deles não teria mais informação do que aquelas que eles dispunham. Para nós um professor mediador deveria dominar conhecimentos de processos cognitivos do aprender e não só conteúdos conceituais. Esses são importantes, mas não são os essenciais.

Dimensão Presencial: o professores afirmaram que uma situação ideal de formação contínua deveria ocorrer em grupo, com os pares da mesma escola. A situação experiencial correspondeu a essa expectativa.

Formação contínua a distância: os professores indicaram que associavam aprender a uma **situação coletiva e de contato físico real**. Para eles um contexto de separação física/temporal entre aprendiz e professor não seria considerado de aprendizagem e não traria ganhos capazes de melhorar o desempenho docente.

Mídia: consideraram todas como **recursos possíveis**, sem restrição a nenhuma. Porém, eles não as caracterizaram como meio de ensino capaz de mediar um processo ensino-aprendizagem. A mídia usada em situação de formação docente não seria vista como o mediador do processo, mas como o depositário de informações. Não atribuíram a mídia audiovisual a capacidade de gerar e coordenar discussões, diálogo e reflexões. Esse eram os processos que consideravam legítimos na aprendizagem e de funções de um mediador humano

A TV Escola não foi considerada um meio de aprendizagem sozinha. Foi classificada por eles como incapaz de estabelecer uma relação entre o conteúdo conceitual contido em suas emissões e o conhecimento que esperavam obter numa formação se for usada sem um mediador ou uma situação coletiva. Para eles essa transposição desse conteúdo a conhecimento só se efetivaria em contexto coletivo, mediado. A proposta dirigida pela coordenadora pedagógica **usou a TV Escola como meio de acesso a informação e de reflexão** sobre o assunto das reuniões.

Mas esse uso gerou uma outra discussão. As emissões apresentadas traziam diferentes concepções e práticas sobre a avaliação em sala de aula. Porém, as salas de aula usadas como cenários diferenciavam-se das existentes no contexto dos professores. Na TV Escola elas eram espaçosas, com mobiliário adequado, material pedagógico diversificado e principalmente pouco alunos. As da realidade eram apertadas, com mobiliário sujo, quebrado, quase nenhum material pedagógico e muitos alunos. Essa diferença de contexto entre TV Escola e a escola pública real permeou todo o discurso das professoras durante as oito semanas. Nos perguntamos os motivos desses posicionamentos. Será que para ser considerada como meio de ensinar e aprender as emissões audiovisuais precisariam das mesmas características de uma sala de aula comum? Não nos parece que essa situação seja um

impedimento real ao processo cognitivo da aprendizagem. Mas um elemento de natureza social que poderia afastar os professores de seu uso. Assim, essas constatações merecem mais investigações.

Após o término da situação experiencial aqui descrita, nos afastamos da escola e retornamos ao final do mesmo ano letivo em busca de dados complementares à pesquisa. Esses dados tinham uma característica estrutural, oriundos dos registros oficiais de como os Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos (HTPc) tinham se desenvolvido após nossa estada na escola.

Após a **análise dos 69 registros oficiais dos HTPc ocorridos em 1999**, percebemos que a recusa apresentada na situação experiencial em elaborar um projeto de formação fora confirmada. Da análise, constatamos que a presença de uma situação de formação contínua com uso da TV Escola ocorreu apenas nas notações que registraram nossa estada na escola, nos registros da situação experiencial. Após nossa saída, não mais foram feitas iniciativas dessa natureza (Tabela 53)

Tabela 53. Temas encontrados nos registros de HTPc em 1

Categorias	F	%
Temas de caráter pedagógico	31	31,6
Atividades de planejamento da ação pedagógica	11	11,2
Formação contínua do professor dentro do projeto de Tese da pesquisadora	08	8,1
Organização da unidade escolar	08	8,1
Organização de eventos sociais	07	7,1
Troca de experiências	06	6,1
Elaboração de atividades (preparação de aulas)	05	5,1
Atendimento aos pais	03	3,0
Avaliação de rendimento do aluno	01	1,0
Avaliação de resultados da ação pedagógica	01	1,0
Eventos dirigidos ao professor	01	1,0
Documentos e programas oficiais	01	1,0
Material que auxiliem a formação do professor	91	92,4
Festa de confraternização	05	5,1
Subtotal	02	2,0
Temas de caráter administrativo	00	0
Informações genéricas	07	7,1
Campanhas financeiras	98	100
Sem registro de assunto (com assinatura)		
Subtotal		
Total de argumentos		

A tabela acima é muito semelhante a encontrada nos registros dos HTPc de 1998. Isso nos indica que não houve nenhuma modificação na conduta desse grupo após nossa experiência. Eles mantiveram o mesmo posicionamento distante da TV Escola e da formação contínua em ambiente escolar. Segundo Moscovici (1988) "na relação com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a realização de suas necessidades, dentro de um determinado conjunto de relações sociais e de uma cultura específica, o indivíduo cria sua representação das coisas e fixa o aspecto fenomenal da realidade" (p.230).

Talvez essa conduta negativa, essa recusa tenha nos mostrado que "nas representações sociais podemos detectar os valores, a ideologia e as contradições de um grupo, enfim, aspectos fundamentais para a compreensão do comportamento social" (Lane, 1993, p. 59).

Conclusões e Recomendações

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O nosso principal objetivo dentro dessa pesquisa foi de encontrar condições de viabilização da TV Escola em contexto de formação contínua para professores dos quatro primeiros anos de ensino fundamental. Nesse aspecto, três dimensões nos interessaram particularmente: as de natureza individual, as contextuais e as de políticas da TV Escola. Essas dimensões foram compostas por diferentes níveis de estudo assim caracterizados:

1) Individual

- Representações dos professores
- Experiência efetiva (qualidade)

2) Contextual

- Condições organizacionais
- Condições estruturais
- Condições funcionais

3) Políticas da TV Escola

- Formas de acompanhamento e avaliação

Dessa maneira, entendemos contribuir para desenvolver um uso efetivo da TV Escola. Sabemos que sob esse aspecto há algumas limitações em termos de generalização, diante da característica qualitativa de nossas observações. Mas ainda assim, não podemos deixar de apontar que os resultados desse estudo nos ofereceram indicadores importantes diante de uma sociedade que busca cada vez mais caminhos de resolução de seus problemas. E a indicação de propostas nos parece muito apropriado para uma pesquisa qualitativa.

A **dimensão individual** de nossa conclusão foi elaborada a partir das representações e condutas dos professores aos três objetos de estudo: **formação contínua, educação a distância e TV Escola**. Esse universo nos ofereceu alguns descompassos entre o conjunto de representação dos professores e suas condutas. Muitas vezes expressaram-se de um jeito e agiram em contradição com essa manifestação.

No que tange ao nosso objeto de estudo "**formação contínua**", podemos concluir que os professores pesquisados apresentaram uma definição do conceito e o caracterizaram enquanto meio.

Os professores definiram formação contínua como um curso, com um tema específico e duração determinada. Concentraram-se nos conteúdos conceituais aprendidos. Essa concepção de formação contínua se aproximou muito da realidade conhecida, onde essa ainda é sinônimos de oferta de cursos sobre diferentes temas. Por outro lado, uma reflexão inicial sobre o espaço dos conhecimentos oriundos da prática pedagógica surgiu. A visão do professor sobre formação contínua enquanto um espaço para reflexão de seus conhecimentos anteriores articulados aos novos ainda obteve pequeno espaço, mas houve um delineamento dessa possibilidade ao mostrarem que a escola assim como a universidade são espaços legítimos para o seu aprender.

Podemos concluir também que os professores pesquisados desejavam ter acesso a formação contínua em seu próprio ambiente de trabalho, dentro da jornada de serviço e em situações coletivas e não individuais. Em termos futuros, essas conclusões nos mostram alguns direcionamento de ações. Ao lembrarmos que a permanente atualização do professor é vista por todos como um elemento importante na busca de melhorias da qualidade do sistema educacional brasileiro, realizá-la da maneira mais próxima das necessidades e escolhas desse profissional em conjunto com necessidades e anseios da sociedade pode enriquecer seus resultados e contribuir efetivamente para uma prática pedagógica capaz de formar cidadãos.

Em relação ao objeto "**educação a distância**" os professores não apresentaram uma riqueza de detalhes, mas ofereceram importantes orientações para implementações futuras dessa natureza.

A educação a distância foi descartada em seu sentido tradicional, ou seja, esses professores disseram que para aprender precisam de alguém que coordene a situação, que se valha de uma metodologia que leve à reflexão e discussão de conceitos. Demonstraram a necessidade de uma mediação humana, não viram as mídias como mediadoras num processo ensino-aprendizagem. Suas concepções de aprendizagem compreendiam uma dimensão presencial muito forte. Desses resultados, podemos concluir que projetos de implementação de programas de educação a distância para

formação contínua do professor devem ser cuidadosamente elaborados e não podem prescindir de contatos presenciais. Nesse momento, em que o Governo Federal inicia investimentos públicos em formação de professores leigos a distância, isso precisa ser mais e mais valorizado e assim, esses investimentos resultem em benefícios diretos a população na forma de uma prática pedagógica qualitativamente melhor.

Ainda dentro da **dimensão individual** dos sujeitos, temos a "TV Escola" como terceiro objeto de estudo.

Dos resultados encontrados, podemos concluir que a TV Escola foi vista como um meio de aprendizagem em potencial. Mas muitos podem nos questionar o porque de ser um meio em potencial, virtual, não real. Os dados nos mostraram que as concepções dos professores se fundamentaram em dois aspectos: o uso que faziam e como a entendiam num contexto de formação contínua. O uso se mostrou pequeno. E a presença em formação contínua inexistente. Assim, surgiu o potencial, o possível. Entendemos que nesse trabalho específico a concepção da TV Escola esteve muito mais ligada a um recurso de transmissão do saber, de acesso a informação do que de meio de aprendizagem. Sob esse aspecto temos duas dimensões: o conhecimento do meio e o status da dimensão presencial.

Sabemos que o uso de um meio audiovisual exige conhecimentos específicos da linguagem e da forma que assume. Não se pode simplesmente oferecer uma coleção de títulos audiovisuais ao professor e dizer para que ele a use. Essa apropriação passa por um processo de aprendizagem do meio, que deveria ocorrer nos cursos de formação inicial. Mas não ocorre, levando a um desconhecimento do assunto e a uma visão equivocada desse como um simples transmissor de informação. Assim, é urgente preparar o educador para usar a linguagem audiovisual em suas potencialidades e limitações e assim, obter o melhor resultado de seu uso em processo de aprendizagem.

O segundo aspecto diz respeito a dimensão presencial como um fator determinante na concepção de aprendizagem admitida. Não sabemos se isso é fato em termos de aprendizagem adquirida, mas constatamos que é uma condição apresentada como fundamental pelos professores para uma situação de aprendizagem. Julgamos importante que isso seja considerado em projetos

futuros. E que se investigue esse fenômeno com um olhar específico na aprendizagem adquirida em situações não presenciais.

Podemos dizer que os estudos sobre os mais diferentes aspectos da educação a distância são urgentes. Hoje, temos um contexto onde se tem investido muito em projetos dessa natureza, mas sem um referencial científico suficientemente completo capaz de impedir possíveis problemas ao longo do caminho. Problemas que podem mais uma vez impedir o crescimento da área, assim como nos anos 70 e 80, onde muito foi investido e pouco se alcançou efetivamente. Por outro lado, não se pode apenas pesquisar, os resultados devem ser considerados na solução de problemas. E isso não nos parece ser uma relação fácil e rápida, infelizmente. Tomemos como exemplo dessa incoerência o não uso dos resultados dos estudos que vem sendo conduzidos desde o fim da década de 80 e que sistematicamente indicam a necessidade de se preparar o professor para usar a mídia. Caso esses dados tivessem sido considerados, talvez já a inserção da TV Escola fosse mais simples. O conhecimento produzido por meio das pesquisas precisa ser apropriado, não se investe em produção de conhecimento para este ficar armazenado em bases de dados, informatizadas ou não, e só. Investe-se para que isso retorne em benefício à sociedade.

A **dimensão contextual** de nosso estudo surgiu a partir das constatações que existiriam fatores externos ao sujeito que tinham uma capacidade de interferir em sua apropriação da TV Escola em formação contínua. Esses fatores foram classificados em três níveis: **organizacional, estrutural e funcional**.

No nível organizacional, encontramos um elemento que se mostrou fundamental para apropriação da TV Escola como meio de aprendizagem em situação de formação contínua: o coordenador pedagógico. Esse profissional cuja função primeira deveria ser a de mediar a formação contínua dos professores no ambiente escolar, mas que muitas vezes acaba por realizar tarefas técnico-administrativas que pouco contribuem ao desenvolvimento de uma eficiência pedagógica, foi essencial para a entrada da TV Escola num espaço coletivo de aprendizagem. Os projetos de implementação da TV Escola não podem prescindir das articulações, das condutas, dos conhecimentos da cultura escolar desse profissional se desejarem se efetivar qualitativamente.

Por outro lado, não devemos nos esquecer que esse, assim como os professores, não recebeu formação adequada para usar meio audiovisual (lembremo-nos: ele frequentou, em essência, os mesmo cursos superiores). Nessa perspectiva, a ele também deve ser oferecida a oportunidade de acesso aos saberes de uso de mídias audiovisuais em sala de aula.

Também dentro da dimensão contextual, constatamos que existem **condições estruturais** oferecidas na e pela escola que devem ser atendidas para que se efetive o uso da TV Escola em contexto de formação contínua. Esse fator estrutural nos permitiu compreender que a história de um grupo em relação ao objetos pesquisados é importante. Assim como nos mostrou que os aspectos da estrutura física da escola que poderiam parecer secundários, não o são e representam um entrave decisivo. Para o professor, as sucessivas dificuldades de não ter o acesso a fita que deseja no momento em que precisa, por exemplo, pode determinar seu afastamento do meio. Essas condições, por si, dependem muito mais de políticas do que de pesquisas. Isso porque os significados de se oferecer um espaço físico na escola, ou estruturar uma jornada de trabalho que reserve um tempo adequado ao aprender do professor no exercício da sua prática, dentre outros, já foram objetos de estudos, mas ainda não o são de um plano político.

Essa situação contextual poderia parecer para alguns como imóvel e sem perspectivas, mas não o foram. Nosso estudo mostrou que as situações contextuais podem ser de alguma forma melhoradas por um coordenador.

Na pesquisa, esse profissional conseguiu operacionalizar diferentes condições antes inexistentes, mostrando-se mais uma vez como muito importante no uso da TV Escola em contexto de formação contínua. Porém, cabe aqui uma observação muito importante, não se pode esperar que uma pessoa dê um jeito em tudo. Por um lado, a escola é uma instituição coletiva, com suas normas, valores e condutas. Antes de tudo, um sistema democrático exige o espaço do diálogo, do respeito, do comprometimento com objetivos comuns. Por outro, cabe aos responsáveis por um sistema educacional oferecer as melhores condições de trabalho se deseja obter indicadores melhores.

Dessa maneira, a fim de conceber quais seriam as condições necessárias para se viabilizar o uso da TV Escola que chegamos em nossa

terceira dimensão do estudo, **as políticas da TV Escola**¹. Nesse momento, nossas conclusões são oriundas de dados que não estão na pesquisa em si, mas no ambiente social. Temos um programa que se dedica a oferecer formação contínua aos professores e um apoio a esses em suas aulas. Mas esse programa não é usado. Vimos que os professores pesquisados não afastaram a possibilidade de usa-lo, mas não sabiam como fazer e quando tinham uma concepção disso, as condições funcionais dos espaços escolares poderiam impedir. Diante disso, entendemos que oferecer algumas diretrizes e orientações são essenciais ao uso efetivo da TV Escola em contexto de formação contínua. E mais, entendemos que os fatores organizacional, estrutural e funcional representam aspectos fundamentais na decisão por esse uso e precisam ser considerados. Assim como a dimensão individual.

Essa dimensão individual pede modificação de concepções, como as que mostraram a TV Escola enquanto recurso transmissor de informação e não meio, o pressuposto da dimensão presencial da educação a distância sem uma experiência efetiva, a definição de formação contínua como curso e não momento reflexivo *continuum*, por exemplo.

Podemos dizer que todas as modificações necessárias para a viabilização de uso da TV Escola na formação contínua do professor dos quatro primeiros anos de ensino fundamental podem se concretizar se houver uma percepção por parte dos conceptores do projeto da necessidade "de se interferir nos conjuntos de representações dos professores. Mas isso na prática, no concreto, por meio da solicitação dentro do processo de implantação do programa TV Escola da contemplação às dimensões individual e contextual com a previsão de:

- planejamentos para usos;
- projetos de formação contínua atrelados ao **projeto pedagógico** da escola;
- delimitação de tempo/espaço/recursos para que isso fosse efetivamente viabilizado;
- indicação da possibilidade de uso dos horários de trabalho pedagógicos coletivos como espaço de formação contínua;

¹ Política é aqui entendida como "Conjunto de objetivos que enformam determinado programa de ação governamental e condicionam a sua execução" (Dicionário Aurélio, 2000).
Capítulo IV - Conclusões e Recomendações

- , sistema de acompanhamento dos projetos;
- sistemas de avaliação do andamento;
- sistemas de uso do projeto;
- preparação de pessoas de escola, como multiplicadores de uso da mensagem audiovisual enquanto meio e não recurso ilustrativo apenas;
- meio de comunicação entre conceptores e usuários mais interativo, diferentemente da Revista da TV Escola, que permita uma interação mais próxima do tempo ideal dos ajustes, correções e repostas necessárias.

Com essas indicações e conclusões, acreditamos ter oferecido algumas contribuições no sentido de se viabilizar o uso da TV Escola em contexto de formação contínua. Não esgotamos o fenômeno. Ao contrário, estudamos uma pequena parte de um sistema educacional que tem a cada dia aumentado seus elementos de indagação e necessidades. Assim, é premente que mais e mais pesquisas possam estudar esse espaço de maneira a torná-lo um meio efetivo de desenvolvimento ao nosso país e este se transforme num lugar onde não mais existam analfabetos, de letras, números e sonhos.

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J.C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Trad. Pedro H. Farias Campos. In Moreira, A.S.P.; Oliveira, C. D (org). **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia. AB, pp. 27-38.

ALMEIDA, M.M.L. (1993). O professor e a capacitação. **Criança** n.º25 (18).

ANDERSON, J.R. (1983). **The architecture of cognition**. Massachusetts: Harvard University Press.

ANDREAZI, L. M. T. C. (2000). **A escuta do discurso instrucional: recurso na formação docente**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: PUC-Campinas.

ARETIO, G. (1987). Para uma definição de educação à distância. **Tecnologia Educacional**, v.16 (78/79), pp.56-61.

BARRETO, E. S. DE S. (1997). Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano 18, n° 59. Campinas: Cedes. Pp. 309-329.

BARRETO, E. S. de S. (1998). Um experiência de formação de docentes a distância com potencialidades inovadoras. In **V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Formação do educador e avaliação educacional; formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora UNESP. Pp. 199-220.

BARRETO, E. S. DE S.; PINTO, R.P. ; MARTINS, A. M. (1999). Formação de docentes a distância: reflexões sobre um programa. **Cadernos de Pesquisa**, n.º106, p.81-115. São Paulo.

BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Portugal. Edições 70.

- Bourdieu, P. (1989). Esboço de uma teoria da prática. Coleção **Grandes Cientistas Sociais**, n. 39. In Ortiz, R (org). Sociologia. Ática: São Paulo.
- BROOKFIELD, S.D. (1994). Adult learning: Overview. In T. Husén e N. Bostlethwaite (ed). **The International Encyclopedia Education**. 2^o ed. Exeter: Pergamon.
- BROWN, A. L (1994). The advancement of learning. **Educational Reseacher**, (23), 8, 4-12.
- BRITTO, M.S (1994). **Magistério em tela: dificuldades na atuação e formação do professor de 1º grau**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC.
- CARE, W.D. (1996). The transactional approach to distance education. **Adult Learning**, v. 7 (6) pp. 11-12, jul-aug
- CARVALHO, M. C. (1997). Professor quer opinar na programação. **Jornal Folha de S. Paulo, edição de 08/09/1997**, p. 11, 3^o caderno.
- CARVALHO, CP.; UHLE, A.B. E BARBIERI, M.R. (1990). Formação Continuada. **Anais do I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Águas de São Pedro, SP, pp. 101-109.
- CASTORIADIS, C. (1982). **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CANÁRIO, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In **Anais do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação**. Portugal: Universidade de Aveiro. Pp. 71- 86.
- CELANI, M.A. (1988). A educação continuada do professor. **Revista Ciência e Cultura**, 40 (2): 158-163.

CHU, G. E SCHRAMM, W. (1967). **Learning from television: what the research says**. Washington: NAEB.

CONNELLY, F.M. E CLANDININ, O.V. (1994). Teacher preparation, conceptions of teaching and evaluation: alternatives policies. **The International Encyclopedia of Education**, 2^o ed. Oxford: Pergamon.

CLEMENTE, M.D. (1992). El análisis de contenido: características generales y analisis categorial. In CLEMENTE M.D.(org.) **Psicologia Social: Métodos y técnicas de Investigación**. Madri: Eudema Universidad.

COLLARES, C. A L. ; MOYSÉS, M.A A; Geraldi, J. W. (1999).Educação continuada: a política da descontinuidade. Campinas: CEDES, pp. 202-219.

CRÓ, M. DE L. (1998). **Formação inicial e contínua de professores/educadores. Estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora.

DELORS, J. (1996). Educar para o futuro. **O Correio da Unesco**, ano 24, n°06, junho, Rio de Janeiro.

DELORS, J. et al. (1996). **L'éducation: un trésor est caché dedans**. Paris: Éditions Odile Jacob.

DELORS, J. et al. (1999). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Dube, C. (1980). A study in instructional television. **NSPI Journal**, (May). **24-29**.

Eastmond, D.V. (1995). Alone but together: adult distance study through computer conferencing. New Jersey: Hampton Press.

ELY, D. P. (1996). Distance education: by design or default?. **Resumo nos Anais da Conference of the Association for Education Communications and Technology**, (sem numeração de página)

ESTEBAN, J.P. E CAMPANE, A.S. (1989). El método de proyectos en la educación. In A., Fernández, e A., Peiro. (org). **Métodos y técnicas en la educación de adultos**. Barcelona: Humanitas.

ESTEVES, AP. (1995). **Televisão, criança e professor: uma proposta de ação educativa**. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA-USP

FEASLEY, CE. (1992). Distance Education. In M. C Alkin (ed). **Encyclopedia of Educational Research**. New York: MacMillan.

FERREIRA, O. S. et al.. (1992). **O professor de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo: um estudo à base de discussão de grupo**. São Paulo: Instituto de Estudos Sociais e Econômicos/ Instituto Liberal de São Paulo.

FREIRE, P. (1974). **Conscientización**. Buenos Aires: Ediciones Busqueda.

FREIRE, P. (1999). **Pedagogia da Autonomia**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra.

FUSARI, J. C (1988). **A educação do educador em serviço: o treinamento do professor em questão**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.

FUSARI, J.C E RIOS, T A. (1994). Formação continuada dos profissionais do ensino. **GT do III Congresso Paulista sobre Formação de Educadores**. São Paulo: UNESP, (mimeografado)

FUSARI, J. C. (1997). **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de São Paulo**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.

GATTI, B. A., ESPOSITO, Y. e Silva, R.N. (1994). **Características de professores (as) de 1º grau no Brasil. (Relatório Técnico)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

GATTI, B. A. (1997). **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de carreira**. Campinas, SP: Autores Associados.

GIUBILEI, S. (1993). **Trabalhando com adultos: formando professores**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP.

Góis, A. (2000). Brasil é campeão em aluno repetente. **Folha de S. Paulo, edição de 01/03/2000**, caderno 3

GRIFFIN, G.A. (1992). Teacher education. In M. C. Alkin. (ed). **Encyclopedia of Educational Research**. New York: MacMillan.

HENRIQUES, M.L. (1996). Educação à distância : alternativa viável de democratização do conhecimento, as tendências e as perspectivas para o 3º milênio. In **M.C.M. Forte e S.D., Leite. (org.). Educação à distância: alternativa para a construção da cidadania**. Belém: Universidade Federal do Pará.

HERZLICH, C. (1972). La Representation Sociale. In Moscovici, S. (org.) **Introduction à la Psychologie sociale**. Paris: Larousse, vol. 1.

Hoc, J. M. (1987). **Psychologie cognitive de la planification**. Grenoble: Press Universitaires de Grenoble.

HOLMBERG, B. (1985). **Educación a distancia: situación y perspectivas**. Buenos Aires: Kapelusz.

IBGE (1997). **Relatório do censo demográfico de 1991** Rio de Janeiro: IBGE. RL: <http://www.ibge.org.br>

IBGE (2000) . **Pesquisa Nacional Amostra por Domicílio** (Pnad) Rio de Janeiro: IBGE.

INFORSATO, E.C. (1996). Dificuldades de professores iniciantes: elementos para um curso de didática. **Anais da 48ª reunião da SBPC**. São Paulo: PUC, vol. II, p. 273.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (2000). **Educação para Todos : avaliação do ano 2000**, - Brasília : INEP.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (2000). Censo do Professor. RL: <http://www.inep.org.br>

INGLIS, A. (1996). Theories of learning in educational development: relocating the paradigmatic divide. **Open Learning**, v. 11(2) pp 28-37.

JEGEDE, O.J. (1994). Distance education research priorities for Australia: A study of the opinions of distance educators and practitioners. **Distance Education**, vol 15 (2), pp. 234-253.

JODELET, D. Reflexion sur le traitement de la notion de Representation Sociale en Psychologie sociale. **Communication Information**, 6(2 e 3): 15-41.

KAYE, A. (1988). Distance education: the state of the art. **Prospects**, v.18 (1).

KLEES, S.J. (1991). Education Technology, Economics of. International Encyclopedia of Education.

LANE, STM., 1993, Usos e abusos de Representação Social. In Spink, M. J. (org.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Braziliense, p. 59-72.

LANIER, J.E. E LITTLE, J.W. (1986). Research on teacher education, In M.C. Wittrock (ed). **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan, pp. 527-569.

LEMONS, E.A.L. (1995). **A formação do educador: os cursos de magistério de 2º grau e de pedagogia na região de Londrina**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC- Campinas.

LÉVY, P. (1997). **Cyberculture**. Paris: Édition Odile Jacob.

LIBÂNEO, J. C. (1998). **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez.

LIMA, CM (1996). **TV Escola: o uso do vídeo na capacitação de professores de ensino fundamental**. Campinas: PUCCAMP. Dissertação de Mestrado.

LIMA, CM. (1997). TV Escola: reação de professores de ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, vol. 14, n.º 1, 29-36.

LUDOJOSKI, R.L. (1986). **Andragogia: educación del adulto**. Buenos Aires: Guadalupe.

McBRIDE, R. (1989). **The in-service training of teacher**. London: the Falmer Press.

MAGALHÃES, M.T. (1997). Projeto "Um Salto para o Futuro". **Comunicação e Educação**, v. 9, pp.23-31, maio/ago.

MANILLA, J.M.A. (1996). El programa de educación a distancia de la Universidad Nacional Autonoma de Mexico (UNAM). **American Journal of Distance Education**, v. 10(1), pp 62-67.

MALGLAIVE, G. (1990). **Enseigner à des adultes**. Paris: PUF

MAROTO, M.L.M. (1996). Apontamentos de educação à distância: o material impresso. In M.C.M. Forte, S.D. Leite (org). **Educação à distância: alternativa para a construção da cidadania**. Belém: Universidade Federal do Pará.

MEC (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF.

MEC (1999). **Educação Brasileira: Políticas e Resultados**. Brasília: MEC.

MEDIANO, Z.D. (1993). A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Tecnologia Educacional**, v. 21 (105/106), pp. 31-36.

MENEZES, M.B. (1996). Projeto TV Escola. **Comunicação e Educação**, v.6 , pp. 58-68. (Entrevista)

MOSCOVICI, S. (1967). **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF.

MOSCOVICI S. (1988). **Psychologie Sociale**. Paris: PUF.

NETTLETON, G. (1991). Uses and Costs of educational technology for distance education in developing countries. In M. Loochheed; J. Middleton; G. Nettleton. (eds). **Education Technology: Sustainable and effective use**. Washington: World Bank.

NIAS, J (1991) Changing Times, Changing Identities: grieving for a lost self. In Educational Research Evaluation. London: The Falmer Press.

NOGUEIRA, L.L. (1996). Educação à distância. **Comunicação e Educação**, vol.5, pp. 34-39.

NÓVOA, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: dom Quixote. Pp. 15-33.

NOVOTNY, J.M. (1996). A model for collaboration: the Frances Payne Bolton School of Nursing and the frontier nursing services. **Perspectives on Community**, v.17 (5), pp. 247-249.

NUNES, I.B. (1994). A utilização da educação à distância no Brasil - exemplos em curso. **Revista Escola e Vídeo**, nº 11. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, pp. 30-32.

NUYEN, AT. (1992). Lyotard, the death of the Professor. **Educational Theory**. Winter, v. 42(1), pp. 25-37.

OCDE & UNESCO. (1999). Investindo em educação. Relatório Técnico.

OLIVEIRA, G.S. (1997). **Os professores das séries iniciais do ensino fundamental formados em nível médio e em nível superior: o discurso da fala e o discurso da prática**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC.

OLIVEIRA, I.E.A. E CARVALHO, M.T.S. (1996). Educação à distância e o sistema de multimeios. In M.C.M., Forte, S.D., Leite, (orgs). **Educação à distância: alternativa para a construção da cidadania**. Belém: Universidade Federal do Pará.

PENTEADO, H.D (1998). Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In Penteado, H.D (org.) **Pedagogia da comunicação.: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez.

PEREIRA, R.C. (1993). Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. **Tecnologia Educacional**, v 22 (110/111), pp.37-41.

PFROMM NETTO, S (1998). **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador**. Campinas, SP: Editora Alínea.

PIETERS, J.M. (1994). Psychology of adult education. In T. Husén e N. Bostlethwaite (ed). **The International Encyclopedia Education**. 2^o ed. Exeter: Pergamon.

PIMENTA, S.G. (coord.); Garrido, E.; Moura, M. O.; Penteadó, H.D. (2000). Qualificação do ensino público e formação de professores. **Relatório Técnico Parcial**. São Paulo: FAPESP.

PORTO, T. M. E. (1996). **Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação** em 5^a série de 1^o grau. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.

PRAVADELLI, C. (1996). **Educação à distância. Pesquisa realizada em empresas que implantaram o telecurso 2000**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP.

PRETTO, N. DE L. (1996). **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papyrus.

REZENDE E FUSARI, M.F. (1990). **Meios de comunicação na formação de professores: televisão e vídeo em questão**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.

REZENDE E FUSARI, M. F. (1992). Mídias e formação de professores de professores: em busca de caminhos de pesquisa. In: Fazenda (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez.

REZENDE E FUSARI, M. F. (1994). Televisão e vídeo na formação de professores de crianças. **Revista Brasileira de Comunicação**, v.17 (1), pp. 42-57.

REZENDE E FUSARI, M. F. (1998). Comunicação, mídias e aulas de professores em formação: novas pesquisas?. **Anais II Encontro Nacional de didática e prática de ensino**. Águas de Lindóia, SP. Pp. 238-257

ROBERTS, D. (1996). Feedback on assignments. **Distance Education**, v 17 (1), pp. 95-116.

ROSADO, E. M. S. (1990). **Communication mediatisee et processus d'evolution des representations. Etude de cas: la representation de l'informatique**. These de Doctorat. Lyon, França: Universite Lumiere Lyon 5.

ROSADO, E. M S. (1994). O alcance do vídeo na sala de aula. In E. M. S. Rosado e M. C. J. S. Romano. **O vídeo no campo da educação**. Ijuí: UNIJUÍ.

ROSADO, E. M S. E ANDRADE, D. **Adolescentes de 1º grau e AIDS: um estudo de representações enfocando prevenção**, (no prelo)

ROSADO, E. M S. (1998). Contribuições da Psicologia para uso da mídia no ensino-aprendizagem. **Anais II Encontro Nacional de didática e prática de ensino**. Águas de Lindóia, SP. Pp. 217-237.

RODRIGUES, A. E ESTEVES, M. (1993). **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. F. (1995). **O significado de se estar na escola; um estudo sobre representações**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: PUC-Campinas.

SANCHEZ, R. (1996). Star school: a constellation of distance learning resources. **Principal**, v. 76 (1), pp. 46-47.

SANTOS, M.M.N. (1993). Distance Education in service teacher training. **Educational Media International**, v 30 (2), pp. 55-57.

SCALA, S.B.N. (1995). **Ensino à distância para o professor do ensino fundamental em exercício**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.

SCHATZMAN, S. (1995). Science and Mathematics initiatives in education: a model distance learning program building telecommunication bridges to rural schools. California.

SCHÖN, D. A.(1990) Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHÖN, D. A. (1991). **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHÖN, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: dom Quixote.

Secretaria de Educação Fundamental. 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF.

SOARES, I. DE O (1995). Tecnologias da informação e novos atores sociais. **Comunicação e Educação**, v.3 n.º 4, pp41-45.

SOARES, I. DE O. (1997a). A gestão da comunicação no espaço educativo: a busca de um novo profissional. **Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Santos.

SOARES, I. DE O (1997b). Lei de Diretrizes e Bases e a Comunicação no sistema de ensino. **Comunicação e Educação**, (8): 23-26. São Paulo: Editora Moderna.

SEADE. F (1998) **Relatório técnico de indicadores do Estado de São Paulo** São Paulo: Fundação **SEADE**. RL: <http://www.seade.gov.br>

SENISRISANT, R. (1996). Language teacher education by distance mode: a pilot programme in Thailand. In T. Crooks. (ed). **ESP in Southeast Ásia**. EDRS Price.

SMITH, C. (1996). Convenience vs connection: commuter students' views on distance learning. **Resumo apresentado na Annual Forum of the Association for Institutional Research**.

SOUZA, M. W. (1995). Recepção e comunicação: a busca do sujeito. Souza, M. W. (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense - ECA/USP.

SOUZA, P. R. (2000). Declaração ao Jornal, **Folha de S. Paulo em 1/03/2000**, 3º caderno, p. 2.

SHANNON, C. E WEAVER, W. (1949). **The Mathematical theory of communication**. Urbana: University of Illinois Press.

THOMPSON, M.M. (1996). Distance delivery of graduate level teacher education: beyond parity claims. **Journal of Continuing Higher Education**, v. 44 (3), pp. 29-34.

THOMPSON, S E RUSSEL, S. F. (1981). Designing effective staff development programs. In B. Dillon, P. Chairperson (ed). **Staff development/ organization development**. Virgínia: ASCD/Yearbook Committee.

TITMUS, C.J. (1994). Adult Education: concepts, purposes, and principles. In T. Husén e N. Bostlethwaite (ed). **The International Encyclopedia Education**. 2º ed. Exeter: Pergamon.

WHITE, R.A. E P. THOMAS, (1995). Ensino à distância: experiências e inovações. **Comunicação e Educação**, v. 3, pp. 47-56.

VIANA, D. M. (1993). Formação do professor de física para o 2º grau: a ciência como objeto de ensino e pesquisa. In **Anais da Reunião da ANPED, 16, Caxambu**. Porto Alegre: ANPED.

YARGER, S.J. (1982). Innovation in education. In E.M. Harold. (Ed). **Encyclopedia of Educational Research**. New York: McMillan Publishin Co.

ZEICHNER, K.M (1997). Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Pp. 115-138.

ZIRKIN, B.G. E SUMLER, D.E. (1995). Interactive or non interactive? That is the question!!!. **Journal of Distance Education**, v 10 (1), pp. 95-112.

Anexos

ANEXO 1

Pesquisa por Telefone

Objetivo: explorar o uso da TV Escola no Estado de São Paulo

Sujeitos: 80 escolas da rede estadual de São Paulo de ensino fundamental assim divididas por localização geográfica:

Grande São Paulo: 33

Demais regiões do Estado: 57

Amostra: . Primeiramente, selecionamos por meio do Programa SPSS 10.05 da Base de dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, as escolas com mais de 100 alunos no ensino fundamental. Das 3353 encontradas, 5% foram sorteadas. Estabelecemos o máximo de duas tentativas de telefonemas para cada escola. Os casos de telefones errados ou com defeito e ausência do responsável determinaram o número final de escolas. Ressaltamos que mantivemos a proporção encontrada na Base de Dados entre escolas da Grande São Paulo e as do Interior do Estado (incluso Litoral).

Distribuição **das escola e as tentativas contato:**

Escolas	Responderam		Duas Tentativas (responsável)		Telefone	
	N	%	N	%	N	%
GSP	33	17,5	16	8,5	20	10,6
Interior	57	30,0	30	15,9	33	17,5
Total	90	47,5	46	24,4	53	28,1

Material

Um questionário elaborado com nove questões assim distribuídas

Variável	Indicadores	Questões
Caracterização da escola	Kit; revista	1;8
Caracterização do uso	Freqüência / público alvo (professor aluno); escolhas de programação; Tempo de uso; Problemas; Projeto	2; 3; 4; 5 6; 7

Procedimento

Telefonamos para cada uma das escolas sorteadas e pedimos pelo responsável pela TV Escola na unidade. Ao atender nos identificávamos como pesquisadora da PUC Campinas, realizando um estudo sobre o uso da TV Escola. Solicitávamos a colaboração e procedíamos a entrevista com o roteiro que segue. **Análise:** freqüências Quantitativa - freqüência

Roteiro

Escola: _____
Coordenador Pedagógico: _____

Roteiro de entrevista com o Coordenador Pedagógico da Escola

Objetivo: mapear o uso do programa TV escola no estado de SP.

- 1) Vocês receberam o "kit" da TV Escola? ()sim () não
- 2) Qual o tipo de utilização mais regular desse material:
() para capacitação de professores ou () na sala de aula com alunos
- 3) Com que freqüência ele é usado para capacitação de professores?
- 4) Quando a TV escola é usado, quem decide o que e como usar?
- 5) Nos horários de capacitação de professores () há interesse pelos programas ou () eles são sistematicamente substituídos por outro material didático
- 6) Existe algum projeto especial voltado para capacitação que seja fundamentado nos programas da TV Escola?
() sim () não
Explique melhor
- 7) Quais são os maiores problemas que são encontrados no decorrer do uso da TV Escola para capacitação de professores?
- 8) Vocês recebem regularmente a revista e a grade de programação da TV Escola? () sim () não

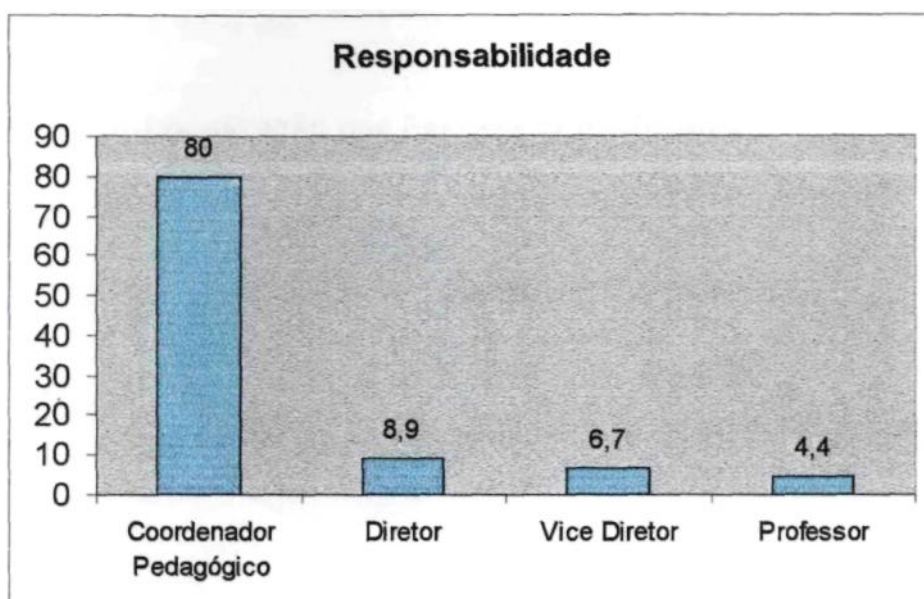
Anexo I -Pesquisa por telefone

1) Freqüência de uso do Kit TV Escola Estado de São Paulo

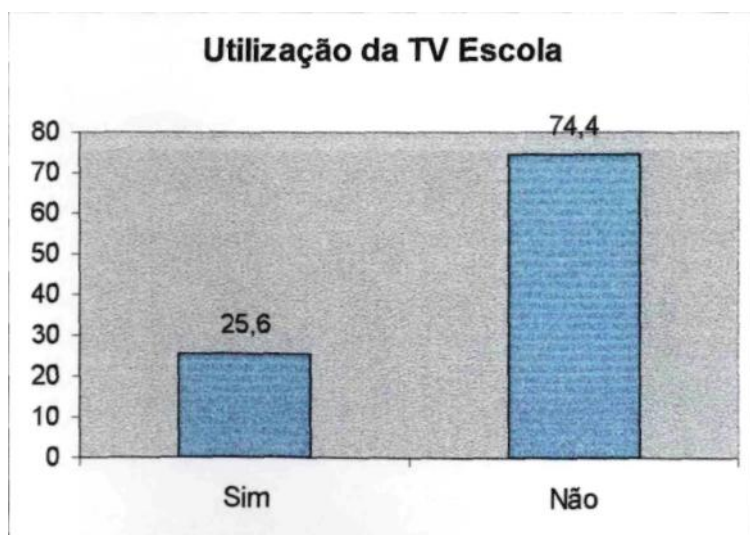
Freqüência

Total	100,0
Uso freqüente	25,6
Uso eventual	44,4
Não é usado	30,0

2) Responsabilidade pela gravação



3) Uso da TV Escola



4) Modalidade de Uso do Kit TV

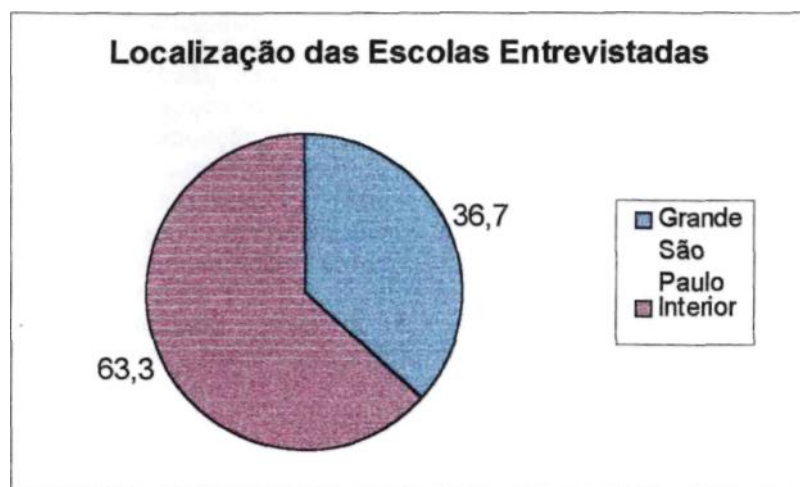
Escola

Estado de São Paulo

Modalidade

Total		100,00
Capacitação de professor		37,8
Com alunos em sala de aula		50,0
Não é usado		12,2

5) Localização das escolas



ANEXO II

Assinale mais de uma alternativa quando for necessário e corresponder ao seu caso.
EU E MINHA FORMAÇÃO CONTÍNUA _____

1) Em minha opinião, o professor:

precisa fazer cursos após a formação que o habilitou a lecionar porque

não precisa fazer cursos após a formação que o habilitou a lecionar porque

2) Na minha opinião, formação contínua é

3) Na minha opinião, o que realmente traz ganhos para a formação contínua de um professor é (assinale no máximo três alternativas)

cursos de graduação oferecidos pelas universidades;

cursos de pós-graduação oferecidos pelas universidades;

cursos oferecidos pelas Delegacias de Ensino de meu Estado;

cursos de pequena duração oferecidos por Instituições de ensino superior;

grupos de estudo informais com meus colegas da escola, no meu local de trabalho;

grupos de estudo informais com meus colegas da escola e com a presença de um professor externo que organize e avalie de minha aprendizagem, no meu local de trabalho;

sozinho, em casa com ajuda de material impresso fornecido por programa de ensino a distância;

sozinho, em casa e com ajuda de material audiovisual, fornecido por programa de ensino a distância, como, por exemplo, a TV Escola;

o professor não precisa de formação contínua.

4) Eu acredito que ter um momento disponível para estudo dentro de minha escola:

é uma das formas de assegurar que estarei em constante formação;

não é uma das formas de assegurar que estarei em constante formação.

5) Para mim,

o principal problema que impede minha formação contínua é

não há problemas para estar me formando continuamente; não acredito que deva estar em contínua formação.

6) Para minha formação contínua eu prefiro usar os seguintes recursos:

porque

Assinale mais de uma alternativa quando for necessário e corresponder ao seu caso.
EU E A TV ESCOLA

7) Em minha escola, o responsável por gravar os programas da TV Escola ocupa a função de

8) Os programas da TV Escola

são gravados de vez em quando;

são gravados de acordo com o interesse do professor pelo tema;

- são gravados periodicamente;
 todos os programas são gravados;
 os programas são fornecidos por outro órgão;
 desconheço os procedimentos de gravação dos programas da TV escola.
 não se usa TV Escola em minha escola;
- 9) Uso o programa TV Escola em minha sala de aula para formação de meus alunos.
 Sim, uso com meus alunos;
 Não, nunca usei com meus alunos;
 Usava com meus alunos, mas deixei de usar;
- 10) Uso o programa TV Escola em meus momentos de estudo.
 Sim, uso em meus momentos de estudo;
 Não, nunca usei em meus momentos de estudo;
 Usava em meus momentos de estudo, mas deixei de usar.
- 11) Eu prefiro usar a TV Escola
 com meus alunos porque _____

 na minha própria aprendizagem porque

 não uso TV Escola.
- 12) Habitualmente, o meu horário de estudo com a TV Escola acontece:
 dentro do minha jornada de trabalho;
 fora de minha jornada de trabalho;
 não uso a TV Escola em minha formação.
- 13) Habitualmente, do tempo que dedico a minha própria formação uso os programas da TV Escola
 1 vez por mês;
 a cada 15 dias;
 1 vez por semana;
 mais de uma vez por semana;
 não tenho uma frequência determinada para usar TV Escola;
 não uso TV Escola em meus momentos de estudo.
- 14) Em meus momentos de estudo eu
 uso a TV Escola por decisão própria;
 uso a TV Escola por decisão do conjunto de professores da escola em que leciono;
 uso por decisão da coordenação pedagógica da escola em que leciono;
 não uso a TV Escola.
- 15) Quando a TV Escola é usada em meus momentos de estudo
 eu mesmo escolho o programa a ser usado;
 a coordenação pedagógica da escola em que leciono escolhe o programa; o coletivo de professores escolhe o programa a ser usado; não faço uso da TV Escola.
- 16) O que ganho com o uso da TV escola;

 não uso TV Escola.
- 17) Para avaliar a TV Escola uso as seguintes palavras:

TV Escola _____

Desconheço a TV Escola e portanto não posso avalia-la.

18) Consigo diferenciar os programas da TV Escola dirigidos à minha formação, daqueles dirigidos aos meus alunos.

- sim;
- não;
- as vezes.
- não conheço os programas da TV Escola.

19) Os programas da TV Escola especificamente dedicados à minha formação são:

- suficientes à minhas necessidades de formação contínua;
- insuficientes à minhas necessidades de formação contínua; ()
- não conheço a programação da TV Escola.

20) Na minha opinião, a TV Escola

é um recurso de formação contínua porque _____

não é um recurso de formação contínua porque _____

Não conheço a TV Escola.

Assinale mais de uma alternativa quando for necessário e corresponder ao seu caso.

EU E O ENSINO A DISTÂNCIA

21) "Educação a distância é vista hoje como uma das maneiras de garantir ao professor uma formação contínua."

Frente a essa afirmação, eu me posiciono da seguinte maneira:

22) Quando uso TV Escola em meus momentos de estudo:

- participo de um grupo de estudos;
- assisto e estudo sozinho aos programas;
- não uso TV Escola em meus momentos de estudo.

23) Nas ocasiões em que uso TV Escola em meus momentos de estudo,

quando em grupo, procedemos da seguinte forma: _____

quando sozinho, procedo da seguinte forma: _____

não uso TV Escola em meus momentos de estudo.

24) Eu acho que aprendo mais: (escolha apenas uma alternativa)

- sozinho, com ajuda de material que eu mesmo seleciono;
- sozinho, com ajuda de material fornecido por ensino a distância;
- em grupo, com ajuda de material de ensino a distância;
- em grupo, com auxílio de material de ensino a distância e com a presença de professor coordenador de atividades;
- em grupo, sem ser por formação a distância, freqüentando cursos de pequena duração promovidos por Delegacias de Ensino;
- em grupo, freqüentando cursos de graduação ou pós-graduação, sem ser por formação a distância, oferecidos nas universidades;

25) Eu prefiro aprender

sozinho, sem professor/monitor porque

junto a um grupo de colegas, sem professor/monitor porque

em grupo e com a ajuda de professor/monitor porque

26) Quando estou estudando prefiro usar:

textos impressos;

lousa;

videocassete;

televisão;

outros. Como _____

27) Para mim, ensino a distância é _____

28) Acredito que um curso oferecido nos moldes de ensino a distância para dar certo deve oferecer, prioritariamente:

material de aprendizagem sem a necessidade de momentos de encontro entre aprendiz e professor;

encontros periódicos com um professor responsável pela aprendizagem;

postos de assistência que possam ser acessados a qualquer momento do desenvolvimento do curso;

não acredito em cursos oferecidos nos moldes de ensino a distância.

29) Quando eu me encontro na condição de aprendiz:

considero essencial a presença física de um professor que coordene a situação de aprendizagem porque _____

não considero essencial a presença física de um professor que coordene a situação de aprendizagem porque _____

Assinale somente uma alternativa que corresponda mais especificamente ao seu caso

EU E MINHA PROFISSÃO

30) O grau mais alto de minha formação é:

Magistério

Graduação. Curso (s): _____

Pós-Graduação. Curso: _____

31) Trabalho como professor:

há menos de 5 anos

entre 5 e 10 anos ()

entre 11 e 15 anos ()

há mais de 16 anos.

32) Minha jornada de trabalho nesta escola é de _____ horas semanais.

33) Trabalho em outra escola:

- sim, trabalho em outra escola com uma jornada de _____ horas semanais;
- não, não trabalho em outra escola;
- tenho outra atividade remunerada. Trabalho em/com _____

Assinale mais de uma alternativa quando for necessário e corresponder ao seu caso.

MEU COTIDIANO PROFISSIONAL _____

34) Quando desejo usar vídeo:

- uso a sala específica para esse fim;
- desloco a TV e o vídeo até a sala onde darei aula.
- não uso vídeo.

35) Dentre as dificuldades que encontro quando desejo usar os equipamentos eletrônicos, a que eu julgo mais importante é: (assinale apenas uma alternativa)

- não sei usar os equipamentos;
- os equipamentos encontram-se sempre quebrados;
- não tenho acesso aos equipamentos quando desejo;
- há um número insuficiente de equipamentos em relação aos utilizadores;
- não há ninguém que possa me auxiliar no uso dos equipamentos na solução de dúvidas.

36) Na escola em que leciono

- há uma sala específica para os momentos de estudo dos professores; não há uma sala específica para os momentos de estudo dos professores.

37) Eu acredito que

- ter um espaço físico apropriado para os meus momentos de estudo interfere em minha aprendizagem porque _____

- não ter um espaço físico apropriado para os meus momentos de estudo não interfere em minha aprendizagem porque _____

38) Frequentemente, no momento de meu estudo estou

- em grupo;
- sozinho;
- não tenho momentos de estudo.

39) Nem sempre o cotidiano da escola é satisfatório ao professor. Acredito que eu poderia mudar essa realidade nas seguintes circunstâncias: _____

São Paulo, 11 de fevereiro de 1999

Coordenador:

Coordenadora Pedagógica

Material Utilizado:

Assuntos Tratados: Pauta da reunião de pais

Conclusão ou Proposta:

urma	Nome do profº	Ass do profº	Rubrica CP	Rubrica DI
1ºA	Rosa Maria		CP	
1ºB	Mene		CP	
1ºC	Ruth		CP	
1ºD	Mackeans		CP	
1ºE	Joana		CP	
2ºA	Marcia		CP	
2ºB	Lilom		CP	
2ºC	Rosa		CP	
2ºD	Cristiane		CP	
2ºE	Mariaiva		CP	
2ºF	Heusa		CP	
3ºA	Beth		CP	
3ºB	Dagmar		CP	
3ºC	Regina		CP	
3ºD	M ^{te} Augusta		CP	
4ºA	Mariailda		CP	
4ºB	Nadir		CP	
4ºC	Eleni		CP	