



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

**TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.
UM ESTUDO SOBRE A TV ESCOLA NO ESTADO
DO AMAZONAS**

Dissertação de Mestrado
Autor: **MARCUS VINICIUS PASINI OZORES**
Orientador: **Prof. Dr. JOSÉ DIAS SOBRINHO**

Fevereiro de 2001

by autor: Marcos Vinicius Pasini Ozores
Autorização de Direitos Autorais (ADA) n.º 017/2000

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TÍTULO: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO. UM ESTUDO SOBRE A TV ESCOLA NO
ESTADO DO AMAZONAS**

AUTOR: MARCUS VINICIUS PASINI OZORES

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ DIAS SOBRINHO

***Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Marcus Vinicius
Pasini Ozores e aprovada pela Comissão Julgadora.***

Data: ____/____/____

Comissão Julgadora

2001

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Oz7t

Ozores, Marcus Vinícius Pasini.

Tecnologia e educação : um estudo sobre a TV Escola no estado do Amazonas / Marcus Vinicius Pasini Ozores. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : José Dias Sobrinho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. 2. Tecnologia educacional. 3. Ensino à distância - Amazonas. I. Dias Sobrinho, José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

© Copyright by author Marcus Vinicius Pasini Ozores

ADA - Autorização de Direitos Autorais para disponibilização na Web pela BFE n.º 017/2000

Resumo

O trabalho analisa o programa TV Escola, uma iniciativa de capacitação docente, implantada pelo MEC a partir de 1996, em todas as escolas públicas brasileiras.

Esse estudo enfoca a experiência da TV Escola no Estado do Amazonas, e desenvolve-se através de três passos principais. Em primeiro lugar, fez-se um esforço de enquadrar essa temática no panorama mais geral das experiências de educação a distância, reconstituindo alguns traços de sua trajetória histórica no mundo e no Brasil. Num segundo momento, enfocamos algumas das particularidades mais relevantes da região e da cultura do Estado do Amazonas, ao mesmo tempo em que se buscou apresentar um quadro das carências educacionais da região. Por último, utilizou-se o material recolhido durante viagem de pesquisa à região, organizando as informações obtidas nas entrevistas com os diferentes tipos de agentes educacionais locais. Consta em anexo a íntegra de algumas das entrevistas principais.

Abstract

This dissertation analyses the program “TV Escola”, broadcasted by the Brazilian Educational Authority since 1996 and focuses on the experience of the program at the State of Amazonas.

The study develops through three main steps. Firstly, an effort was made to frame this theme into a more general view on the subject of distance education and some of its historic features, both in the world and in Brazil. In a second phase, it deals with some of the most relevant Amazonas regional and cultural particularities aiming to understand the introduction of “TV Escola” Project in that State. At the same time, the study traces an overall view on the region educational deficiencies. Finally, the dissertation comments the empirical data collected during a research trip to the region and organizes the interview information obtained with different types of local educational agents. Enclosed, the main complete interviews.

Sumário

[Introdução..... 07](#)

[Capítulo I](#)

À procura de um tema

Um longo caminho.....	09
Pensando um Brasil que Pensa.....	16
Tecnologia de Negócio.....	22
Internautas&Trabalho&e outros.....	23
Educação Física&Educação a Distância.....	23
TV Escola.....	25

[Capítulo II](#)

Educação a Distância: dois desafios

Uma ferramenta muito antiga.....	27
No Brasil: a redemocratização e o desafio educacional.....	34
A resposta tecnocrática.....	38
Alternativas da teleducação no Brasil.....	39
Política de Telecomunicações.....	41
Os canais da educação.....	45
TVE Maranhão.....	46
TVE Ceará.....	47
TVE Amazonas.....	48
TVE Rio.....	49
TV Cultura de São Paulo.....	50
TV Universitária RN - Projeto SACI.....	54

[Capítulo III](#)

Educação: a busca de uma linguagem tecnológica

Um século de contrastes.....	59
EaD e o desenvolvimento econômico.....	65
EaD e as carências educacionais.....	68

No Brasil: analfabetismo e repetência.....	72
Projetos Mãe.....	75
Projeto Ipê.....	76
Um Salto para o Futuro.....	78
Uma televisão só para a escola.....	81
A linguagem dos técnicos.....	85
Quem assiste a televisão na escola?.....	91
Produção e compra de programas.....	94

Capítulo IV

O desafio das águas

Tecnologia e sobrevivência.....	101
Indicadores educacionais do Amazonas.....	110
Educação básica.....	111
TV Escola & Dependência Institucional.....	114
Formação de professores leigos.....	119
Centro para capacitação docente.....	120
“Filhos da Seduc”.....	122
O saber viaja sobre as águas.....	127
Uma compra mal feita.....	130
Em contato direto com as escolas.....	133

Conclusão..... 139

Bibliografia..... 145

Anexos

Anexo I – Entrevista com Diretora de Política de Educação a Distância da TV Escola.....	159
Anexo II – Entrevista com Diretor de Programação	166
Anexo III – Entrevista com Produtor da TV Escola.....	173

Introdução

Ao longo deste trabalho procurei analisar uma experiência particular de educação a distância: a TV Escola no Estado do Amazonas. Meu esforço foi no sentido de procurar entender o tema proposto num duplo movimento. O primeiro movimento, à maneira dos fotógrafos quando utilizam uma lente “grande angular”, consistiu em um esforço de enquadrar essa temática dentro do panorama mais geral da educação a distância como problemática e de alguns traços de sua trajetória histórica no mundo e no Brasil. Num segundo momento, ao modo de um “zoom”, enfoquei algumas das particularidades mais relevantes da região e da cultura do Amazonas no sentido de entender a implantação do Projeto TV Escola naquele Estado.

No primeiro capítulo procurei sintetizar os principais pontos da minha vida profissional e acadêmica que acabaram por me levar, após quase 25 anos de interrupção, a retomar a minha vida acadêmica e a concluir minha tese de mestrado.

Os capítulos 2 e 3 pertencem ao primeiro tipo de enfoque acima mencionado. No capítulo dois historiei em breves traços os principais momentos da evolução da educação a distância (EaD) e das técnicas a ela associadas, enquanto que no capítulo três tratei de apresentar uma visão ampliada a respeito da experiência e fazer o mesmo para a experiência histórica brasileira, enfatizando o papel da televisão e os projetos que antecederam o surgimento do programa TV Escola. Tentei também refletir um pouco sobre as circunstâncias sociais e políticas que cercaram a emergência do uso das tecnologias de telecomunicação voltadas para a educação.

No capítulo quatro fechei um pouco minha lente para focar as peculiaridades da região Amazônica frente a tecnologia de comunicação e desenhar um panorama de suas carências educacionais. Esses movimentos permitiram preparar o ‘corte’ que está contido na segunda parte do capítulo quatro. Neste último movimento tratei do material recolhido durante minha estadia na

região e organizei as informações obtidas nas entrevistas com os diferentes tipos de agentes educacionais locais, acrescentando um pouco das minhas impressões pessoais.

Tenho a impressão de que, apesar do esforço acadêmico, o resultado ainda guarda fortes semelhanças com uma reportagem. Esse fato expressa minha maneira de trabalhar o conhecimento e buscar uma convergência entre a experiência jornalística, de quase trinta anos, e a perene curiosidade acadêmica. Esta é também minha forma peculiar de apreender a realidade e de a torná-la acessível aos leitores deste trabalho.

Capítulo I

À procura de um tema

Um longo caminho

Antes de entrar mais agudamente no tema desta dissertação, pareceu-me útil convidar o leitor a conhecer um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional. A idéia que aqui me move é tornar mais compreensíveis as razões pelas quais eu cheguei ao tema da Educação a Distância. Desde já quero deixar claro ao leitor que considero a EaD não simplesmente uma questão acadêmica, agora valorizada pelos avanços da informação no mundo globalizado e pelas políticas recentes do MEC, no Brasil. Na realidade este tema de alguma forma vem fazendo parte da minha vida profissional e de minhas preocupações de estudo. Além do mais, essa questão que escolhi como matéria desta dissertação tem grande sentido de atualidade, ainda que não sejam muito numerosos os trabalhos publicados a seu respeito. Dadas as circunstâncias que apresento a seguir, não espere o leitor encontrar aqui, especialmente neste primeiro capítulo, o estilo pesado próprio das teses acadêmicas.

Sem faltar ao rigor e demais exigências que são legitimamente esperadas, pretendo dar maior ênfase à informação e ao relato de experiências, embora não faltem também algumas considerações críticas e sobretudo inquietações projetadas ao futuro.

Feitas estas considerações iniciais, passo a apresentar alguns momentos de minha vida acadêmica e profissional que têm relação com o tema. Desejo insistir na idéia de que mesmo os momentos aparentemente não muito bem sucedidos acabaram tendo alguma influência na minha inserção no campo da EaD, como espero que o leitor venha a perceber.

1975 foi um ano de decisões pessoais importantes. Finalizava meu curso de Ciências Sociais - especialidade em política - na Unicamp e concomitantemente trabalhava como desenhista da gráfica central dessa instituição.

Aos 23 anos encontrava-me num momento de reflexões e definições, como nunca ocorrera anteriormente. Afinal, nessa época o que se esperava de um jovem recém formado era que se aventurasse no mercado de trabalho em busca de colocação.

Com muitas idéias e poucas conclusões, deixava o ano correr dividindo meu tempo entre as leituras obrigatórias do curso, meu trabalho, em tempo parcial, na gráfica e as noites boêmias dos estudantes de uma então Campinas pequena e provinciana.

Fora a Unicamp, nosso habitat natural, a cidade oferecia poucos atrativos aos 'estrangeiros'. A vida cultural limitava-se a cinco cinemas, um teatro com pouca ou nenhuma atividade e, aí sim, muitos bares, refúgio obrigatório dos estudantes sem dinheiro, dos músicos e da confraria dos noctívagos.

Enquanto passavam-se os meses, a angústia aumentava. O motivo era óbvio. O que fazer após a conclusão da graduação? Duas opções apresentavam-se factíveis: a busca de emprego ou a pós-graduação.

Quanto à primeira opção, o emprego, não haveria muitos problemas, afinal vivíamos um momento da explosão do *Brasil grande* e as ofertas de trabalho eram inúmeras, muito embora não me achasse em condições de conseguir emprego como sociólogo. Essa falta de convicção própria prendia-se ao fato que considerava minha graduação falha, principalmente nas disciplinas profissionalizantes. Durante os quatro anos da graduação, a crítica que nós, alunos, fazíamos era que os cursos de matemática, estatística e metodologia de pesquisa eram-nos transmitidas por professores com baixa qualificação ou, então pior, desinteressados pelo assunto.

Afinal, vivíamos sob o jugo de uma ditadura militar e, portanto, o convívio dos viventes do período, era intermediado mais pelas discussões políticas infundáveis, mesmo que de maneira superficial, do que a preocupação com a formação profissional dos alunos para que pudessem trabalhar como sociólogos oferecendo-lhes, para tanto, conhecimento e instrumental suficiente para a disputa de vaga, no mercado de trabalho aos que não quisessem seguir carreira acadêmica ou no magistério de 1º e 2º graus.

Quanto à continuidade dos estudos na pós-graduação no próprio Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, pairavam algumas questões típicas da juventude: a insatisfação com o curso, com os professores e incertezas quanto ao futuro profissional num país onde a liberdade era tolhida pela ditadura.

Foi durante esse período de incertezas, que conheci o professor Joel Martins que nos ensinava, nas aulas de licenciatura oferecidas pela recém criada Faculdade de Educação, as primeiras noções da psicologia educacional.

A afabilidade e a maneira dedicada com que Joel Martins discutia os temas ligados à educação fizeram com que me aproximasse dele, juntamente com os alunos e um grupo de professores da própria FE que eram orientados por ele na pós-graduação da PUC-São Paulo. Em julho de 1975, tendo Joel Martins como um dos mentores, a Faculdade de Educação da Unicamp implantou o seu primeiro programa de pós-graduação.

No final do segundo semestre de 75, aceitando o convite de Joel Martins, decidi candidatar-me a uma vaga na pós-graduação, escolhendo como área de concentração Filosofia e História da Educação, área que eu considerava mais próxima aos meus conhecimentos construídos nos quatro anos no curso de ciências sociais.

No início de 76, eram poucos os alunos que já tinham elaborado um projeto de trabalho de dissertação de mestrado. Parte dos alunos, e aí eu incluso, acreditávamos que o tema para a elaboração da dissertação aconteceria de maneira mágica. Isto é, um dia acordaria e, fruto das leituras e das discussões em classe ou nas cantinas do campus, o melhor modo de transmissão de conhecimento, o tema da tese estaria lá: claro, límpido, absoluto, resoluto.

Qual nada! Após um ano e meio freqüentando as aulas, esse dia mágico, com as soluções para meus problemas, não chegava. Na verdade, esse dia só ocorreu quando conheci o professor Maurício Tragtenberg, um dos homens com mais leitura que já encontrei ao longo da vida. Foi ele quem me sugeriu a elaboração da dissertação tendo como tema as escolas racionalistas, fundadas pelo movimento anarquista de São Paulo, no final do século XIX e começo do XX.

A facilidade desse empreendimento, argumentava Tragtenberg, era que todo o material de pesquisa encontrava-se a poucos metros do prédio da Faculdade de Educação. A Unicamp, através do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, havia adquirido naquele ano a biblioteca do militante e jornalista anarquista Edgar Leuenroth, que emprestou seu nome, para designar este que é considerado hoje um dos mais importantes arquivos de história social do país.

Em 1978 iniciei minhas visitas regulares ao arquivo onde tomei contato, pela primeira vez, com o farto material sobre o tema e que se encontrava disposto, na época, em acanhadas estantes distribuídas por duas pequenas salas, situadas na parte térrea do prédio da direção do IFCH. Durante 2 anos e meio, eu e minha velha Olivetti portátil, freqüentamos aquele espaço pesquisando vários periódicos e a coleção do mais importante jornal anarquista publicado no Brasil: *A Plebe*.

No início de 1979, com os créditos concluídos, e pesquisando no arquivo com regularidade, decidi aceitar convite feito pelo jornal *Diário do Povo* de Campinas., onde assumi a função de editor da seção de notícias internacionais.

Devo ressaltar que as atividades jornalísticas sempre fizeram parte da minha vida e isso certamente pesou bastante na escolha e na definição deste trabalho, que concilia três principais vertentes: educação, tecnologia e informação. Aliás, considero agora, são três vertentes que acolhem muito significativamente as preocupações políticas e sociais de minha formação.

Em 1969, ainda adolescente e na época residente em Blumenau, havia sido assistente de estúdio da recém criada TV Coligadas, uma retransmissora da então iniciante Rede Globo. Dois anos depois, em 1971, ingressei, em Curitiba, no curso básico de ciências humanas, como opção jornalismo na Universidade Federal do Paraná. Como aluno do primeiro ano, iniciei-me no ofício das letras e das palavras como estagiário na *TV Iguaçu* e jornal *O Estado do Paraná*. A mudança de endereço de minha família de Blumenau para Campinas, no final de 71, motivou em mim novo sentimento de mudança.

Cheguei em Campinas em dezembro de 1971 na busca de transferência para a graduação de jornalismo, na então Universidade Católica de Campinas. Esse objetivo desfez-se no ar. No dia 20 de dezembro deste ano mantive o primeiro

contato com a Unicamp que, nesse tempo, ficava isolada de Campinas, no distante distrito de Barão Geraldo. O primeiro e possível entrave burocrático sanou-se na primeira conversa com a diretora da secretaria acadêmica: havia vaga para minha transferência na área de ciências humanas. Optei pelo curso de ciências sociais, uma vez que a universidade não oferecia curso de jornalismo. Troquei Curitiba por Campinas, em comum apenas a letra C no início dos nomes.

Devo ressaltar que durante os anos em que cursava as matérias obrigatórias da pós-graduação da FE, paralelamente exercia atividades jornalísticas como freelancer da sucursal de Campinas do jornal *O Estado de São Paulo*. Portanto, o convite para trabalhar como editor do *Diário do Povo* veio, por um lado, dar-me um sentimento de valorização profissional e, por outro, a contratação e ‘carteira assinada’, representava, naquele momento, segurança e estabilidade financeira.

Em 1979 passei a conviver com duas realidades jornalísticas. À tarde, no arquivo Edgar Leunroth, debruçava-me nas páginas amareladas d’*A Plebe*, e defrontava-me com um jornal partidário com posições políticas claras na busca da construção de um mundo novo a partir da experiência e dos valores da classe operária. *A Plebe* exercia, entre seus leitores, um papel pedagógico explicando desde as teorias anarquistas de Proudhon e Bakunin, até campanhas em favor da criação de escolas voltadas para filhos de operários.

À noite, assumia o papel de editor e vivia o cotidiano de um jornal comercial, de veiculação diária, que oscilava entre notícias de buracos de ruas, disputas de facções políticas locais e as notícias das agências nacionais e internacionais.

Plebe e *Diário do Povo*, dois jornais e duas realidades tão díspares. Convivi com essa dualidade de interpretações de mundo durante dois anos. O trabalho como editor do *Diário do Povo* absorvia-me enormemente. Em pouco tempo minha vida havia sofrido uma reviravolta. O horário de trabalho era extenuante. Em 1979 o *Diário do Povo* ainda era impresso no sistema a chumbo e, para tanto, as páginas eram montadas manualmente e, posteriormente, fundidas formando as chamadas ‘telhas’ de impressão. Era um processo moroso, comparado à ‘revolução’ que ocorreu com a informatização, a partir da segunda metade dos anos 80. Nesse processo manual havia a necessidade de corte de textos e reedição. Os editores, aí

eu incluso, só podiam deixar o jornal após a fundição das páginas. Meu horário biológico inverteu-se: trabalhava até alta madrugada e dormia toda a manhã.

As mudanças na administração do jornal acabaram obrigando-me a tomar uma decisão que iria alterar minha vida acadêmica. Assumi novas funções até chegar à secretaria de redação. O tempo disponível, cada vez mais exíguo, levava-me a relegar o trabalho acadêmico para segundo plano.

Embora pesquisasse as coleções de jornais anarquistas, o eixo das minhas preocupações, nessa época, sofrera alterações drásticas de rumo. As questões políticas imediatistas de Campinas absorviam-me quase totalmente e a discussão sobre a educação e anarquistas restringia-se às conversas esporádicas com meu orientador; quando encontrava algum colega da pós-graduação; ou então a conversa descomprometida nas mesas dos bares.

Permaneci no *Diário do Povo* até 1984, quando fui convidado para trabalhar na assessoria de imprensa da Unicamp, instituição que conhecia tão bem e com o qual mantinha fortes laços. Em junho deste ano assumi a função de redator.

Muito embora agora estivesse fisicamente perto do arquivo, que durante anos pesquisei, o tempo que permaneci afastado do contato diário da vida universitária, operou em mim uma mudança da qual, até aquele momento, não havia me dado conta. A elaboração da dissertação, tendo como tema as escolas anarquistas, estava definitivamente fadada ao esquecimento. Ainda hoje, toda vez que olho as pastas azuis na estante, contendo páginas cuidadosamente datilografadas na minha velha Olivetti portátil, me dou conta do tempo de trabalhado e dedicação que ali depus e que acabei relegando ao esquecimento. Talvez este seja um dos preços com que tenhamos de arcar ao longo de nossas vidas quando, divididos entre o novo momentâneo e, muitas vezes fugaz, deixemos de lado interesses que antes nos enchiam de prazer e eloquência.

Durante os anos que permaneci na assessoria de imprensa da Unicamp, nas gestões de José Aristodemo Pinotti e Paulo Renato Costa Souza, ajudei a fundar o *Jornal da Unicamp* e criei pessoalmente dois veículos de comunicação: *Sinopse*, um 'clipping' diário dos jornais e revistas e; *Passe à Frente*, informativo em formato de micro jornal, com informações das atividades culturais e acadêmicas do campus.

Esses anos de experiência na assessoria de imprensa foram gratificantes e profícuos do ponto de vista profissional. Em 1984 éramos apenas quatro jornalistas imbuídos de um único propósito: divulgar a instituição Unicamp em todas as mídias do país e do exterior. Em 85/86 a Unicamp foi a universidade brasileira que mais espaço ocupou na mídia brasileira.

Em 1987, transferi-me para o Centro de Comunicação da Unicamp onde, como coordenador associado, iniciei meu aprendizado televisivo. Durante os 2 anos que lá permaneci ajudei a produzir dezenas de vídeos científicos. O Centro de Comunicação era um órgão de prestação de serviços e uma de suas atividades consistia em auxiliar o pesquisador na produção de vídeos de uso educacional. Era de responsabilidade do Centro a documentação, em vídeo, de todos os eventos científicos e culturais que ocorressem no campus.

Em 1988, fui um dos coordenadores de um concurso nacional intitulado *Vídeo da Terra*. Mais de 100 vídeos, de todo o país, foram inscritos com programas do *Globo Rural*, produções de educação a distância, distribuídos pela *Embrapa*, programas sobre o MST e dezenas de vídeos independentes sobre a questão da terra e suas várias formas de interpretação.

No último ano da gestão de Paulo Renato Souza, como reitor, fui convidado pelo então diretor do Instituto de Economia, João Manuel Cardoso de Mello, a transferir-me do Centro de Comunicações para o Instituto de Economia.

O motivo dessa transferência era que eu assumiria a responsabilidade da compra de equipamentos e instalação de uma gráfica e a estruturação de uma editora. Durante dois anos trabalhei intensamente nesses projetos. A gráfica não entrou em operação, mas, a editora, que ajudei a conceber, seguiu seu caminho e hoje, entre outras publicações, edita a revista *Economia e Sociedade* de periodicidade semestral.

Como a gráfica não entrou em operações, considerei findo meu compromisso com o Instituto de Economia e transferi-me, em 1992, para o gabinete do reitor Carlos Vogt, onde passei a exercer as funções de relações públicas e chefe do cerimonial da universidade.

Após deixar o cargo como reitor, em 18 de abril de 1994, Carlos Vogt assumiu a direção executiva do Instituto Uniemp e do recém criado Laboratório de Jornalismo, Labjor, dois órgãos em cujo surgimento teve participação ativa. Teve início aí a concepção de um projeto intitulado *Brasil Pensa* cujo objetivo era produzir uma série de programas televisivos para divulgar à sociedade brasileira o conhecimento científico gerado nas universidades e nos centros de pesquisas do país.

Pensando um Brasil que Pensa

No início de 94 Carlos Vogt, iniciou uma série de contatos com o jornalista Alberto Dines que, à época, residia em Lisboa havia 6 anos e se preparava para voltar a fixar residência no Brasil. Desses contatos, surgiu a idéia de se criar o Laboratório de Jornalismo da Unicamp para, entre outras atividades, oferecer curso de jornalismo científico *latu sensu* aberto a jornalistas e a graduados de todas as áreas do conhecimento.

Em março de 1994 realizou-se, no Centro de Convenções da Unicamp, o 'Encontro Internacional de Jornalismo Científico', onde foram lançadas as sementes da criação definitiva do Labjor. Esse encontro, que contou com a participação de diretores de redação, correspondentes estrangeiros e proprietários dos principais meios de comunicação do país, debateu, durante dois dias, a necessidade da criação de curso específico para formação de jornalistas especializados na cobertura científica.

Foi durante esse período de gestação do Laboratório de Jornalismo que Carlos Vogt foi procurado por dois produtores de televisão propondo a criação de um programa para divulgação das produções científicas geradas nos laboratórios das universidades brasileiras. Roseli Galletti e Marcos Weinstock haviam concebido um programa com formato de revista eletrônica. Aos poucos essa idéia foi sendo modificada mantendo, porém, concepção original voltada para divulgação científica.

Marcos Weinstock e Roseli Galletti durante anos fizeram parte do quadro de funcionários da TV Cultura de São Paulo; ele como diretor de programas e ela como repórter e editora do jornalismo da televisão. Aliando a experiência de Weinstock,

como diretor de programa - foi um dos responsáveis pela criação do programa *Roda Viva*, assinando a criação do cenário - e a experiência de Galletti com jornalismo, eles partiram para uma nova concepção do formato de programa.

Como Marcos Weinstock foi um dos criadores e quem assinou o cenário do programa *Roda Viva* ele concebeu um programa que deveria ser o oposto, em termos de formato: surgia *Brasil Pensa*. A idéia era um cenário com mesa pentagonal, para até cinco participantes e o centro da mesa seria ocupado por uma câmara robótica, como o 'olho do telespectador'. Duas câmaras laterais colocadas sobre carrinhos, de rodas pneumáticas, dispostas a um metro e meio do chão, davam uma visão *higt tech* ao cenário, condizente com o tema do programa voltado para divulgação científica. Uma câmara disposta em uma torre a três metros de altura e tapadeiras colocadas em forma circular com slogan do programa completavam o cenário.

As discussões sobre formato e conteúdo do programa ocorreram entre fins de fevereiro e começo de março de 94, no mesmo período que se encontrava em discussão a criação do Labjor. Foi nessa época em que eu fui convidado para participar do *Brasil Pensa*.

Aqui mergulho numa experiência muito rica e concreta que reúne dimensões educativas e informativas a distância. Embora o ritmo atribulado do trabalho na produção desse programa não me tenha permitido uma reflexão sistemática sobre o campo que ele abria, certamente a experiência prática me tem sido de grande valia para a realização desta dissertação. Minha função no *Brasil Pensa*, desde o início, foi de produtor executivo, pois, estava atualizado em e familiarizado com o mundo universitário e com o universo dos cientistas.

Comecei a participar das reuniões do *Brasil Pensa* na definição do conteúdo dos programas. As três principais perguntas que fazíamos eram: qual o público alvo; o veículo para exibir o programa; a escolha de âncora para o programa.

As duas primeiras perguntas foram logo resolvidas: nosso público deveria ser o mais amplo possível, mas, estávamos convencidos de que tratando-se de um programa de divulgação científica, o público seria constituído por professores, pesquisadores e profissionais com nível universitário ou não que se interessassem

por divulgação científica. A escolha da TV Cultura nessa parceria foi a escolha natural uma vez que, como emissora da rede pública de televisão, um de seus pressupostos é divulgação de programas culturais e educativos. *Brasil Pensa* enquadrava-se nesse perfil. Outro fator determinante na concretização dessa empreitada: os reitores das três universidades públicas paulistas, o presidente da FAPESP e os reitores da PUC- São Paulo e da Universidade Mackenzie fazem parte do conselho da Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura.

A exibição do *Brasil Pensa* foi aprovada durante reunião do conselho, em maio de 94. Caberia a TV Cultura apenas a veiculação do programa, em rede nacional, e não sua produção que, como veremos adiante, ficou de inteira responsabilidade do Labjor e Instituto Uniemp.

Quanto à terceira pergunta, o âncora do programa, buscávamos um apresentador/professor e não um jornalista. Essa posição justificava-se pela existência de dezenas de programas televisivos, em sinal aberto ou a cabo, que mantêm o formato tradicional de *talk show* com jornalista e um ou vários convidados.

Com esta posição definida, iniciamos consulta junto à comunidade acadêmica, para encontrar o que mais se adequaria ao perfil do apresentador. Havíamos definido o perfil do apresentador, não nos preocupando com sua formação acadêmica. Tanto poderia ser um físico, um médico ou um filósofo, as exigências para a escolha eram que o apresentador tivesse conhecimento apurado das questões de ciência & tecnologia e bom desempenho no vídeo.

Após analisarmos currículos de possíveis âncoras, a escolha de um nome deu-se após gravações de vários programas pilotos realizados num estúdio improvisado no Centro de Comunicação da Unicamp. Luciano Coutinho foi escolhido pelo seu desempenho, segundo critérios televisivos.

A escolha do nome do apresentador desencadeou as principais etapas para a continuidade do projeto: contratação de produtora para gravações dos programas, já que a TV Cultura não havia assumido tal compromisso, e confecção do cenário e contratação de pessoal necessário.

Entre os meses de maio a agosto de 1994, a intendência necessária para o início das gravações foi estruturada.

Nesses meses, decidimos incluir um *clipping* na abertura de cada programa, com tempo máximo de 5 minutos, que teria função didática, para explicar ao telespectador o conteúdo do tema que seria debatido entre o âncora do programa e os convidados

Dessa maneira, na mesa pentagonal, que serviu de logomarca do *Brasil Pensa*, o âncora entrevistaria quatro pessoas, sendo que destes, dois deveriam ser pesquisadores de renome, um empresário e/ou um representante da sociedade civil, um político, um representante de ONG, líder sindical etc...

Com todas as etapas técnicas definidas para as gravações, iniciamos em junho a escolha dos temas dos programas previstos para a primeira fase do *Brasil Pensa*. Essa primeira série deveria apresentar os principais temas em C&T . Definimos a pauta dos 26 programas, cabendo a mim a responsabilidade pela produção executiva dos mesmos.

A função de produtor executivo colocou-me em contato direto com os principais pesquisadores e cientistas do país.

Com a estréia do *Brasil Pensa* no dia 25 de agosto de 1994 surgia pela primeira vez na televisão brasileira um programa exibido em sinal aberto, em rede nacional de televisão, dedicado a questões de ciência e tecnologia, apresentado por um acadêmico. A linha editorial do *Brasil Pensa* concebia um programa voltado aos debates das questões estruturais e não conjunturais, como a maioria dos programas similares.

Para essa Fase I foi assinado convênio com o jornal *O Estado de São Paulo*, no qual especificava que este órgão de imprensa além de divulgar anúncio de tamanho de ¼ de página, às terças-feiras, dia de exibição, trazia matéria de página inteira, no domingo anterior à exibição, contendo resumo do programa e textos elaborados pela redação do jornal sobre o mesmo assunto.

Há várias maneiras de se mensurar e avaliar um programa televisivo transmitido em sinal aberto, isto é, a imagem é transmitida através de antenas repetidoras e, portanto, qualquer aparelho televisor com antena doméstica capta o sinal. O Ibope é considerado pelas regras do mercado o principal instrumento de

verificação de audiência. Outra forma de avaliação pode ser feita através das cartas, fax e telefones dos telespectadores.

De acordo com dados do Ibope, *Brasil Pensa* manteve média de um ponto de audiência. Isto quer dizer que, só na grande São Paulo, 120 mil pessoas assistiam ao programa nas noites de terça-feira, sendo que o mesmo índice mantinha-se nos sábados pela manhã, quando o programa era reprisado.

Essa característica peculiar de divulgação científica gerada a partir da interatividade *Brasil Pensa & telespectador*, pode avaliar qualitativamente através das cartas, fax e telefonemas enviadas à produção do programa e ao jornal *O Estado de São Paulo*.

Entre 1994 e 1995, quando a Fase I foi levada ao ar - ainda não existia a *Internet* comercial - recebemos mais de mil cartas e fax com sugestões de programas e nomes de participantes. O mais importante, contudo, foram as centenas de solicitações de cópias dos programas, em VHS, para exibição em salas de aula como material didático. A reprodução e venda das fitas são direito exclusivo da Fundação Padre Anchieta.

Durante os últimos seis anos, venho produzindo o programa, sendo que nos últimos dois anos acumulei as funções de produtor e diretor geral. Nestes anos ocorreram alterações tanto de formato do programa como de conteúdo editorial. O 'clipping' de abertura permaneceu só até o final da Fase II sendo suprimido por falta de recursos financeiros. Os temas dos programas também foram se ampliando e foram incorporadas ao debate as grandes questões nacionais como saúde, educação e economia.

A interação dos telespectadores ocorreu, de fato, a partir de 1998, quando criei a *home page* do *Brasil Pensa* na *Internet*. Através desse canal direto de comunicação, os telespectadores passaram a ter as informações gerais sobre o *Brasil Pensa* e a consulta dos programas. O *Fórum de C&T* é um espaço para que os telespectadores possam sugerir pautas de programas, nome de participantes e divulgação de trabalhos científicos.

Como editor da *home page* venho acompanhando, há três anos, essa ferramenta extraordinária com inúmeras possibilidades de interação a distância, que

é a *Internet*. Até o final de setembro de 2000, quase 45 mil pessoas já haviam acessado o endereço do *Brasil Pensa*. O grande volume de mails que recebo e respondo pessoalmente são enviados, em sua maioria, durante a exibição dos programas, às segundas-feiras data que o programa passou a ser exibido a partir de 1997.

O poder da *Internet* pode ser medido diariamente. Isto porque, nos programas da Fase VI que foram exibidos ao longo de 2000, pela primeira vez colocamos durante a exibição dos programas um GC (caracteres que correm no rodapé do vídeo) com endereço eletrônico do departamento de cópias da TV Cultura. O número de pedidos de cópias em VHS cresceu rapidamente. Todas as semanas a TV Cultura recebe média de 20 a 30 pedidos de cópias de programas, sendo que no dia 12 de junho, quando foi ao ar programa intitulado *Software Livre*, o número de mails ultrapassou a marca dos 500.

Para as seis fases que compreendem o *Brasil Pensa* foram produzidos e exibidos 156 programas. Nesses seis anos, mais de 600 pessoas entre os mais destacados cientistas, pesquisadores, empresários, homens públicos e líderes sindicais participaram dos programas. A característica marcante do *Brasil Pensa* foi trazer à mídia televisiva aqueles cientistas que pouco ou quase nunca encontram espaço na chamada grande imprensa para divulgar e prestar conta de seus trabalhos científicos.

Esse contato direto que mantive ao longo desses anos com os pesquisadores e cientistas possibilitou-me conhecimento mais amíúde das dificuldades encontradas na divulgação do conhecimento científico ao grande público.

Por um lado existe, por parte da mídia televisiva, dificuldade em compreender a linguagem científica e no momento em que busca uma linguagem 'popularesca' acaba, em muitos casos, omitindo ou, até mesmo, deturpando informações colhidas junto ao pesquisador.

Os cientistas, por sua vez, desconfiam da mídia, temendo que suas palavras sejam deturpadas. Isso faz com que, na maioria das vezes, desperdiçam-se excelentes momentos para utilização da televisão como veículo de massa para divulgação do conhecimento acadêmico.

Convivi com esse antagonismo no início das gravações do *Brasil Pensa*, mas, aos poucos, as desconfianças foram desaparecendo em decorrência do formato do programa. Em primeiro lugar o apresentador era um acadêmico e, em segundo lugar, o programa era gravado e exibido sem cortes ou edição. Essa era a garantia da integridade das informações e opiniões emitidas pelos participantes.

Em pouco mais de um ano, *Brasil Pensa* já se tornara programa de referência no meio acadêmico brasileiro.

Tecnologia de negócio

Em janeiro de 1998, desenvolvi projeto, através do Instituto Uniemp em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE - de São Paulo, para produção e veiculação de 26 programas, mostrando a aplicação de tecnologias em processos produtivos, a partir de casos reais.

Esses programas de vídeos, com duração de um minuto cada, com título *Bela Idéia*, foram exibidos durante seis meses no *Pequenas Empresas & Grandes Negócios*, da Rede Globo de Televisão, para todo o estado de São Paulo.

O objetivo desses vídeos era mostrar que várias micro e pequenas empresas com dificuldades de desenvolvimento e pesquisa tecnológica podiam contar com a ajuda do departamento de tecnologia do SEBRAE, o SEBRAETec.

Esse serviço, colocado à disposição dos empresários, destina-se a indicar à empresa o profissional que necessita para aperfeiçoar o produto que desenvolve. O exemplo clássico do SEBRAETec é Luminaris, situada na capital paulista, que produzia velas coloridas que ‘choravam’ gotas coloridas. A aceitação do público consumidor havia sido muito grande quando o produto foi lançado. Em pouco tempo, porém, a empresa viu-se com problema que deveria ser resolvido: o mau cheiro das velas impedia aumento das vendas. A solução veio através do SEBRAETec que indicou à empresa um professor do departamento de química da USP para assessorar a empresa. Problema sanado, em pouco tempo a empresa reconquistou o mercado e passou a exportar as velas para o mercado norte-americano.

Dos mais de 200 casos indicados pelo SEBRAETec, foram selecionados 26 casos reais para produção dos vídeos. No final de cada programa era divulgado

número do 0800 do SEBRAETec para que os empresários ligassem solicitando informações ou ajuda. Embora o SEBRAE não tenha indicadores confiáveis para mensurar o retorno dos programas, a informação a nós fornecida foi que a procura de apoio do SEBRAETec teve aumento significativo após a veiculação dessa série de programas.

Esses vídeos de divulgação científica cumpriram um papel importante no momento em que mostravam ao telespectador um conhecimento acadêmico à disposição dos empresários interessados.

Internautas & Trabalho & e outros

Em 1996, por solicitação do Comitê Gestor da Internet, desenvolvi projeto para divulgação da rede mundial de computadores que deixava de ser um instrumento restrito às universidades e passava a conquistar o grande público e com crescimento exponencial.

Em parceria com professores do Centro de Computação da Unicamp, redigi o projeto intitulado *Internet & Internautas*, que consistia na veiculação de um programa televisivo semanal, com meia hora de duração, mostrando as novidades das páginas da *Web*. Em parceria com o departamento de programas culturais da TV Cultura, formatamos um programa dividido em três blocos. No primeiro apresentávamos as novidades e endereços da *Web*; no segundo entrevistas sobre o mundo virtual e; o terceiro bloco era dedicado à orientação 'didática' aos telespectadores sobre a compra de equipamentos e os primeiros passos para entender o funcionamento do computador pessoal.

Gravamos piloto do programa e a estréia chegou a ser anunciada pelo presidente da Fundação Padre Anchieta para o início de 1997, o que acabou não ocorrendo.

Educação Física & Educação a Distância

Em agosto de 1999, depois de redigir vários projetos para produção de vídeos educativos para o Ministério do Trabalho não realizados, decidi aceitar

desafio de dois professores da Faculdade de Educação Física da Unicamp para elaborar projeto de produção de 3 vídeos-livros.

O projeto intitulado *Educação Física na Escola Pública*, dirigido para atualização e capacitação de professores e técnicos em educação física, teve concepção inovadora da prática da educação física como veículo para explorar uma larga gama de conteúdos sócio culturais que relacionam as brincadeiras infantis tradicionais ao desenvolvimento motor e artístico das crianças.

Trata-se de associar a prática da educação física a outros conteúdos relacionados à diversidade e diferença dos indivíduos permitindo a abordagem de questões de gênero, étnicos e a concepção dos valores associados ao corpo e saúde. A idéia central dos programas é contrapor a visão dominante, que se tem do profissional da educação física, que apenas valoriza os possíveis atletas olímpicos. O esporte, nas escolas públicas, não deve ser utilizado para medir excelência por desempenho, mas ser instrumento de inclusão e não de exclusão do aluno no seu grupo. O conceito de cidadania foi enfocado através das regras esportivas.

Em maio de 2000 entregamos o projeto ao Ministério do Esporte para financiamento, através do Indesp.

Internet & Internautas e Educação Física na Escola Pública têm em comum o fato de serem produtos concebidos na universidade, usando o potencial humano para produção de programas destinados a divulgação científica e capacitação docente. No primeiro caso, *Internet & Internautas*, tratava-se de um programa que utilizava a televisão para curso de introdução ao uso do computador e a Internet, democratizando o acesso à informação que muitas vezes, o telespectador tem que pagar.

Educação Física na Escola Pública já tem estrutura de cursos de capacitação docente a distância utilizando todas as mídias disponíveis: televisão, correio, fax, impressos, cd-room e *Internet*. A concepção desse formato utilizando todas as mídias pautou-se pelo fato de que nem todos os professores têm acesso a todas as mídias, principalmente, a *Internet*.

Neste momento da minha trajetória é que passei a refletir de forma sistemática o papel da Universidade na divulgação do conhecimento e na produção de programas dirigidos à capacitação a distância.

TV Escola

Foi nesse momento, em setembro de 1999, que fui convidado pelo Núcleo de Políticas Públicas da Unicamp (NEPP) para participar de uma pesquisa de avaliação da TV Escola, um projeto da Secretaria de Educação a Distância, do MEC, dirigido à capacitação docente do ensino fundamental

Durante as duas primeiras semanas de outubro de 1999, eu e minha parceira de pesquisa, visitamos e entrevistamos os principais agentes de cada uma das nove escolas no Estado do Amazonas selecionadas para o trabalho e distribuídas em três cidades: Manaus, Manacapuru e Careiro da Várzea.

Esse contato diário com professores e alunos da rede pública do Amazonas me fez refletir sobre algumas questões que há tempos vinham me intrigando, como na carência de informação num país com dimensões continentais como o Brasil, na importância das mídias de comunicação na transmissão de conhecimento e no papel da Universidade na produção e transmissão do conhecimento.

O resultado principal dessas inquietações foi a decisão de retomar o mestrado, após 25 anos, e tentar fazer convergir no trabalho que se segue a heterogeneidade da minha experiência e da minha formação intelectual. Se, de um lado, minha experiência profissional e minha formação acadêmica me criaram algumas condições básicas para minha inserção no tema, por outro lado, estou convencido de que a Educação a Distância é uma questão de enorme relevância e atualidade, especialmente para um país de grandes dimensões geográficas e graves carências educacionais. Conhecer alguns aspectos da história e trajetória difícil e irregular dos vários projetos de EaD e especialmente as experiências que hoje são conduzidas no Amazonas me parece uma forma de contribuir para melhorar as iniciativas dos governos, interessados em colocar as conquistas e recursos das novas tecnologias de informação a serviço da construção de atalhos no desenvolvimento brasileiro.

Capítulo II

Educação e distância: dois desafios

Uma ferramenta muito antiga

A educação a distância (EaD), como ferramenta educacional, vem sendo utilizada e aperfeiçoada nos últimos 200 anos. Os primeiros cursos a distância de que se tem notícia surgiram ancorados nos serviços de correios. A regularidade da entrega da correspondência ao destinatário só foi possível com o surgimento do motor a vapor e do trem. Ao longo desses dois séculos, os educadores incorporaram no ferramental de educação a distância as inovações tecnológicas: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, televisão, computador e, no final do XX, a *Internet*.

Um breve recuo na história possibilita uma compreensão melhor das mudanças ocorridas na utilização dessas tecnologias na história da educação a distância.

A primeira notícia sobre educação a distância surgiu em um anúncio publicado na *Gazeta de Boston*, no dia 20 de março de 1728, publicada pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston’ ”.

A ação institucionalizada da educação a distância só começou a tomar forma a partir da segunda metade do século XIX com o surgimento da navegação a vapor e das estradas de ferro, que passaram a garantir a regularidade das entregas postais. Registrou-se nesse período a criação de uma escola de línguas por correspondência, em Berlim, no ano de 1856 (Saraiva, 1996: 18).

Os cursos a distância, aliados à estrutura de postagem e entrega dos correios, encontraram grande interesse junto ao público, nas duas décadas finais do século XIX.

O pesquisador e entusiasta da educação a distância, Arnaldo Niskier, mostrou que o reconhecimento acadêmico do curso por correspondência ocorreu em 1883 “quando o Estado de Nova Iorque autorizou o *Instituto Chautauqua* a conceder diplomas por intermédio dessa metodologia (...). Em 1891, nasceu a famosa *International Correspondence Schools (ICS)*, hoje o maior provedor de cursos de estudo em casa nos Estados Unidos. Com o avanço da indústria ferroviária, as *ICS* ofereciam cursos por correspondência para os trabalhadores das 150 empresas ferroviárias. Trens eram fretados para levar o material de uma cidade para outra, tamanho era o volume que era transportado” (Niskier, 1999: 265).

Os anos finais do século XIX mostraram-se profícuos para o surgimento de centenas de cursos de correspondência. Em 1873 foi fundada a *Society to Encourage Study at Home*. Em 1892, o departamento de cursos de extensão da Universidade de Chicago criou uma Divisão de Ensino por Correspondência. No biênio 1894 / 1895, a universidade inglesa de Oxford inicia cursos preparatórios por correspondência. Em 1886, o reitor da Universidade de Chicago, William Harper, fez uma declaração visionária: “Chegará o dia em que o volume da instrução recebida por correspondência será maior que o transmitido nas aulas de nossas academias e escolas; em que o número dos estudantes por correspondência ultrapassará o dos presenciais”. (Saraiva, 1996: 18). Data também do final do século XIX uma descoberta científica que iria revolucionar o conceito de educação a distância a partir de 1920: o rádio. Até então seu uso fora restrito aos assuntos militares¹.

Apenas com o final da I Grande Guerra, em 1918, os militares norte-americanos relaxaram as restrições impostas à utilização comercial do rádio.

¹ Em 1906 o jovem Reginal Aubrey Fessender realizou em Brantrock, no estado norte-americano de Massachussets a primeira transmissão experimental de rádio de que se tem notícia no mundo. Essa transmissão, que ocorreu na véspera de Natal, contou com a apresentação de duas músicas e a leitura de um poema. Os ouvintes foram os operadores de rádio de um navio que se preparava para aportar na costa americana. Enciclopédia Britânica

Surgiram, nessa época, milhares de radioamadores espalhados por várias cidades. No entanto, o alcance da onda do rádio era restrito a poucas milhas. Ele era considerado um 'hobby' dos mais abonados financeiramente.

Um funcionário da RCA e posteriormente da NBC, David Sarnoff foi a primeira pessoa a vislumbrar, ainda em 1916, as possibilidades de utilizar o rádio comercialmente. Ele chegou, inclusive, a elaborar projetos de receptores domiciliares de rádio, mas sua idéia fracassou porque a RCA não apoiou o projeto.

Só em 1920 entrou em operação, na cidade de Pittsburg, nos EUA, a primeira rádio comercial de que se tem notícia: a KDKA. Coube também a essa emissora o papel pioneiro na história do jornalismo radiofônico ao transmitir, ainda em 1920, o resultado das eleições presidenciais norte-americanas, quando foram eleitos Harding-Cox, respectivamente presidente e vice-presidente².

Rapidamente, o rádio tornou-se a coqueluche da sociedade de consumo norte-americana. Em 1921, existiam 8 estações, saltando, no ano seguinte, para 564 estações licenciadas. Em 1926, a rede NBC implanta a primeira rede nacional de rádio nos EUA. Iniciava-se a era do '*broadcast*'.

Em 1927, face ao crescimento estrondoso do número de estações e de ouvintes, o governo norte-americano redigiu a primeira legislação sobre o rádio e criou o conceito de *comprimento de onda e faixa*. Essa legislação teve como objetivo impedir o surgimento dos monopólios de comunicação e assegurar a sobrevivência das redes educacionais de rádio.

A era do rádio constituiu o divisor de águas na história da comunicação. Até então a única maneira das informações chegarem ao público era através de jornais, do telégrafo e das cartas enviadas pelo correio. A era do 'broadcast' revolucionou o alcance da informação, multiplicando exponencialmente o número de usuários. Milhões de pessoas acompanharam o marchar do século com os ouvidos pregados nas caixas acústicas dos rádios. O rádio iniciou a comunicação de massa, a massificação da informação.

² Enciclopédia Britânica –www.britanica.engl

Em todos os países, o rádio passou a ser um forte aliado da educação, mas as propostas de ensino a distância precisaram adequar-se ao novo formato de comunicação.

No Brasil, o rádio manifestou a vocação educacional desde o seu surgimento, em 1922. Essa era, pelo menos, a idéia básica de Roquette Pinto, o fundador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro a (PRA2). Roquette Pinto mantinha plano de utilização sistemática do rádio como forma de ampliar o acesso à educação ao grande público³.

Se o rádio, concebido por Roquette Pinto, tinha como objetivo popularizar o acesso à educação, ele realmente foi utilizado com essa finalidade a partir da década de 1950.

A Escola de Comando do estado-maior do Exército (Eceme) foi a pioneira na utilização da educação a distância. Seus cursos por correspondência, dirigidos aos oficiais que prestam concurso para admissão à Escola de Comando, foram criados na década de 1930 e são mantidos até hoje. A lei de ensino do Exército situa a Eceme como o estabelecimento de mais alto nível no sistema de ensino da corporação. A escola culmina a formação do oficial dando seqüência aos cursos ministrados na Academia Militar das Agulhas Negras, na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais e no Instituto Militar de Engenharia.

“Cabe à Eceme capacitar oficiais superiores selecionados para as altas responsabilidades de direção do Exército. Ensina-lhes a realizar planejamentos que respondam, globalmente, aos problemas apresentados. A Eceme é pioneira (...) na utilização da educação a distância (EaD) (...) A Eceme, hoje, na modalidade de ensino a distância, mantém alunos em cerca de 400 organizações militares, distribuídas por aproximadamente 800 cidades brasileiras, além dos alunos em missão no exterior” (Niskier, 1999: 180-181).

Um marco na história da educação a distância brasileira, na modalidade por correspondência foi, sem dúvida, o Instituto Universal Brasileiro. Fundado na capital paulista, em 1942, o IUB oferece cursos técnicos, por correspondência, há 57 anos. Os adultos de hoje, que foram crianças e adolescentes apaixonados por

gibis, com certeza já sonharam um dia em se tornar ‘detetive particular’ fazendo curso por correspondência do IUB que ilustravam as páginas centrais das revistas em quadrinhos.

O Instituto Universal Brasileiro já atendeu quase 3,5 milhões de alunos. Mantém atualmente cerca de 160 mil alunos matriculados em um dos seus 33 cursos técnicos, que vão da mecânica à eletrônica, do corte e costura à jardinagem. A novidade, no ano 2000, foi a autorização do MEC para que o IUB passasse a operar cursos a distância para o ensino fundamental (1^a a 8^a) e ensino médio⁴.

Os cursos a distância sofreram um grande avanço com o surgimento da televisão⁵ que tornou-se realidade comercial e de público a partir da segunda metade da década de 40 nos EUA e Europa e a partir de 1950 no Brasil.

Essa nova tecnologia, que possibilita a transmissão em tempo real da imagem e do som, trouxe aos educadores uma poderosa ferramenta para uso educacional a distância. A experiência acumulada com educação a distância, a partir do rádio como veículo, possibilitou o surgimento de grandes projetos educacionais, dentre os quais se destacam as megauniversidades – grandes complexos de educação a distância atendendo mais de 100 mil alunos.

A partir das experiências pioneiras da França e da Inglaterra (Centre Nationale de Enseignement em 1939 e a Open University em 1969), a expansão das megauniversidades se estendeu à periferia européia (Espanha em 1972, Turquia em 1982) e daí para as nações da Ásia (Indonésia em 1984, Coréia em

³ Entrevista de José Manuel de Macedo Costa à Revista Brasileira de Teleducação em abril de 1975. In Revista da ABT v. 17 (80/81): 6-10; jan/abril de 1988 – pp. 6 em diante.

⁴ (www.institutouniversal.g12.br/escola.htm)

⁵ Muito embora as primeiras pesquisas para a transmissão de imagens a distância datam a partir de 1842 quando Alexander Bain obteve a primeira transmissão telegráfica de uma imagem (fac-símile), para se chegar ao desenvolvimento de uma televisão para uso comercial foram necessários mais quase 100 anos de pesquisas. Em 1920 o inglês John Logie realizou a primeira transmissão através de um sistema mecânico. Em 1926 foi feita a primeira transmissão para a comunidade científica no Royal Institution de Londres e logo em seguida Logie assinou contrato com a BBC para transmissões experimentais. A Alemanha realizou sua primeira transmissão oficial em março de 1935 e a França em novembro do mesmo ano. Na Rússia, a televisão começou a funcionar em 1938 e nos Estados Unidos em 1939. Um dado curioso a destacar é que durante a II Guerra Mundial a Alemanha foi o único país a manter a transmissão de sinais televisivos.

1982, Tailândia em 1972, Índia em 1985, China em 1979). Apenas um grande centro educacional existe na África (África do Sul, 1973).

Na trajetória de movimento de criação desses grandes complexos educacionais, os números de estudantes atendidos aumentam na medida em que nos aproximamos de países de economia emergente, ou seja, aqueles que, a partir da década de 70, incluíram um salto educacional dentre as estratégias de desenvolvimento. Podemos incluir nessa relação a Espanha (110 mil alunos), Coréia (196 mil alunos), Tailândia (300 mil alunos), Indonésia (353 mil alunos) e a China com dois megasistemas educacionais chegando a atingir 1,5 milhão de alunos.

A China, o país mais populoso do mundo, possui 800 universidades e faculdades, das quais 311 oferecem educação superior por correspondência, basicamente por intermédio de duas grandes instituições: a China TV Normal College (CYVNC) e a China Central Radio and TV University (CCRTVU). A primeira é responsável pelo treinamento dos professores e a educação profissional, enquanto a segunda fornece cursos em todas as áreas. A CTVNC possui 1,2 milhão de alunos matriculados.

Os Estados Unidos lideram em número de instituições superiores que oferecem cursos a distância. Existem nos EUA mais de 420 universidades dirigidas à educação a distância, com uma particularidade que convém assinalar: a forte vinculação entre as instituições universitárias tradicionais e a EaD. Cerca de 50% das instituições acreditadas do ensino tradicional oferecem EaD, embora poucas sejam as instituições somente dedicadas à EaD. Hoje, nos EUA, existem aproximadamente 1000 cursos a distância sendo oferecidos. Na Califórnia, das 94 instituições convencionais de ensino superior, 68 oferecem ensino a distância; no Texas, essa proporção é de 63 para 46. No total, os EUA têm hoje 1497 instituições convencionais de ensino superior, sendo que 745 mantêm ensino a distância. Essa tendência é crescente.⁶

Na América Latina, as primeiras experiências com educação a distância, através da televisão surgiram nos primeiros anos da década de 60. Argentina,

Colômbia, Chile e México, dentre outros vêm desenvolvendo trabalhos nessa área. Um dos exemplos mais bem-sucedidos é o da Colômbia que iniciou ensino sistemático a distância em 1960 com a fundação da Radio-Televisión Nacional. A programação aos poucos foi sendo ampliada atendendo ao ensino médio e na década de 70 surgiu a Universidad del Aire que se constituiu em importante experimento para educação de adultos.

A Open University, na Inglaterra, é considerada o melhor experimento de educação a distância. Embora a OU seja citada como modelo por quase todas as megauniversidades surgidas a partir da década de 70, ela tem uma estrutura peculiar que é interessante assinalar.

A Comissão constituída em 1967 pelo governo britânico para estudar a criação da Open University (OU) resolveu instalar um 'campus' com estrutura totalmente autônoma e desvinculada das universidades convencionais, com direito inclusive a emissão de diplomas. Foram contratados renomados professores com a tarefa de serem os organizadores dos conteúdos dos programas transmitidos pela televisão através dos canais da BBC (British Broadcastin Corporation). Um núcleo de professores especialistas dedica-se em tempo integral à concepção e produção dos programas.

Os cursos da Open University utilizam-se de todas as mídias como meio de aprendizagem desde material impresso, rádio, televisão e atualmente *Internet*. O sucesso da OU deve-se ao fato de que ela mantém em seus quadros 7 mil tutores contratados que dão atendimento presencial aos alunos quando necessário. Existem cerca de 290 centros de tutoria e aconselhamento distribuídos por todo o Reino Unido.

A principal fonte de recursos da OU é o governo federal com orçamento anual de aproximadamente 200 milhões de libras e recursos provenientes com pagamento de taxas de alunos, além de financiamentos públicos e privados. A Open University já formou mais de 120 mil alunos e tem aproximadamente 150 mil matriculados.

⁶ Para melhores informações ver Arnaldo Niskier *in* Educação a Distância a Tecnologia da

No Brasil: a redemocratização e o desafio educacional

A implantação de um modelo desenvolvimentista adotado pelo Brasil a partir do fim da II Guerra criou a necessidade de uma nova estrutura educacional. O processo de redemocratização do Brasil, iniciado em 1945 com a queda de Getúlio Vargas, por sua vez iria dar grande impulso à discussão de idéias e projetos de superação do atraso do país, que faziam da educação formal e informal temas privilegiados de mobilização da sociedade e portanto sujeitos a uma forte politização.

Essa politização se manifestava em múltiplos níveis. O alinhamento do Brasil com os EUA na Segunda Guerra Mundial desdobrava-se em programas de colaboração entre os dois países também na questão educacional. Foi nessa conjuntura que se gestaram os primeiros experimentos que iriam resultar nos célebres acordos MEC-USAID após 64.

A primeira experiência fruto da parceria com o governo norte-americano surgiu em Minas Gerais em 1956. Um acordo tripartite assinado entre o governo de Minas Gerais, Ministério da Educação e a Missão de Operações dos Estados Unidos (antepassada da USAID) e batizado de Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar (PABAE) trouxe especialistas norte-americanos para ‘modernizar’ o sistema escolar brasileiro com vistas a mudanças favoráveis ao modelo de desenvolvimento econômico que o país pretendia.

Durante um período de 8 anos (1956-1964), 23 educadores norte-americanos participam da elaboração de um novo programa para a escola elementar, enquanto 149 professores brasileiros foram estudar nos EUA e outros 860 professores obtiveram bolsas de formação para estudar em Belo Horizonte, nos locais do PABAE. O acordo foi tão promissor que o assessor do United States Information Service (USIS), Guy Playfair registrou: “Essa filosofia funcionou muito bem no PABAE. O último assessor educacional norte-americano partiu em 64, deixando uma florescente instituição de funcionários exclusivamente brasileiros. Não foram impostos quaisquer ‘padrões estrangeiros’. Os educadores brasileiros puderam examinar os métodos educacionais norte-americanos, adotar

e adaptar os métodos que consideravam de utilidade para o Brasil e desenvolver um programa essencialmente brasileiro” (Playfair, Guy- apud Santos, 1981: 58).

Por outro lado, movimentos pela erradicação do analfabetismo e em defesa da ampliação e melhoria da escola pública emergiam nos diversos setores da sociedade civil: igreja, universidades, sindicatos, movimentos e partidos políticos .

Enquanto o analfabetismo havia sido praticamente erradicado na Argentina, no final do século XIX, no Brasil, na década de 40 o número de analfabetos somava quase 19 milhões de pessoas, numa população de pouco mais de 30 milhões. E, pior, o índice de crianças de 7 anos que freqüentavam o 1º ano primário, nesse mesmo período, não passava de 30% dessa faixa etária, incluindo-se aí a zona urbana e a rural.

Com a redemocratização, em 1945, aparecem vários movimentos de erradicação do analfabetismo. Em 1947 a surge Campanha de Educação de Adultos, sucedida pela Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Duas experiências de alfabetização, desvinculadas com o ensino formal da escola primária e voltadas para a educação de adultos, destacam-se no período o Movimento de Educação de Base (MEB) e Movimento de Cultura Popular (MCP).

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi desencadeado pelo Arcebispado de Natal, no Rio Grande do Norte, em 1958, e se constituiu numa resposta da Igreja Católica ao alto índice de analfabetismo daquele Estado. Pela primeira vez na história do país, utilizou-se o ‘rádio’ como instrumento educacional no combate ao analfabetismo. A experiência de Natal foi tão bem sucedida que passou a ser utilizada por outras dioceses do Rio Grande do Norte, do Nordeste e de outros Estados. A decisão foi tomada, em 1959, durante o I Encontro dos Bispos do Nordeste quando a hierarquia católica passou a solicitar do governo medidas urgentes para a região. Em 1959 as chamadas ‘escolas radiofônicas’ passaram a ser “educação pelo rádio” e, em 1961, um acordo entre o governo federal e a Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) integrou a iniciativa do MEB

na política educacional oficial. O movimento cresceu tanto que em 1963 havia 7000 escolas radiofônicas em todo o país.

“Na prática, a concepção educacional do MEB tornou-se um trabalho de ‘conscientização para a sindicalização’ rural e de identificação dos quadros do movimento (intelectuais e estudantes) com o ‘pólo dominado’ da sociedade. Durante os cursos que precederam o golpe de Estado, o próprio MEB participará cada vez mais ativamente na organização dos sindicatos rurais ‘controlados’ pela Igreja, a ponto de torná-la sua atividade principal a partir de 1963” (Santos, 1981: 60 e 61).

O Movimento de Cultura Popular surgiu no Recife, em 1960, durante o governo de Miguel Arraes. O movimento surgiu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais que se aliaram, na época, ao esforço da prefeitura de Recife no combate ao analfabetismo. O MCP exerceu profunda influência em todos os que se engajaram na alfabetização de adultos através do ‘método’ Paulo Freire de alfabetização⁷.

É importante observar que nos anos que antecederam o golpe de 64 a mobilização que se fazia pela escola pública e pelo fim do analfabetismo era parte de um grande movimento pelas “reformas de base” que empolgava todos os setores da sociedade. Era comum proporem-se experimentos onde convergiam esforços do Estado (em suas várias instâncias), Igreja, Universidade e Sindicatos.

A politização atingia também fortemente as camadas médias, principalmente no que se referia à pressão pela expansão de vagas públicas no nível secundário e universitário, acompanhando a grande expansão da classe média nos anos 50 e 60. O problema dos “excedentes” e as campanhas por “mais vagas e mais verbas” agitavam os setores médios para os quais a expansão do

⁷ Tanto o MEB como MCP tinham como método de trabalho a conscientização dos indivíduos e era dirigido aos adultos analfabetos. Com o golpe de 64 esses dois movimentos são praticamente ‘varridos’ do cenário nacional. O MCP foi colocado na clandestinidade e o sistema de educação pelo rádio, do MEB, entrou em crise. Das 7000 escolas radiofônicas existentes em 63, foram reduzidas para apenas 2500 em 1967. As rádios que sobreviveram foram obrigadas a operar - seguindo a orientação governamental - centrando sua atuação no desenvolvimento comunitário.

sistema educacional tornava-se uma questão crucial de melhoria de padrões de vida e acesso a melhores posições no mercado de trabalho.

Para o sociólogo Florestan Fernandes esse momento de agitação dos anos 50 e começo dos 60 confluiu para uma radicalização maior e transformou-se no importante Movimento de Defesa da Escola Pública. “A *Lei de Diretrizes e Bases* nasceu de uma inspiração dos educadores, alimentada por uma consciência utópica da realidade educacional e de suas perspectivas de transformação racional (...) Eles pensavam que, como estavam advogando *causas boas*, as sugestões que faziam poderiam ser absorvidas de modo mais ou menos rápido (...) Era uma tentativa de racionalizar o processo de crescimento, diferenciamento e expansão do sistema escolar, estabelecendo normas racionais que permitissem certa flexibilidade e certa racionalização no uso dos recursos materiais e humanos aplicados na educação (...) Quer dizer, mudar estruturalmente o sistema educacional, transferir o controle efetivo para os educadores e criar uma sociedade mais democrática e de melhor qualidade”. (Fernandes, 1978, pp.57 e 58)

Esse clima de euforia e agitação política sofreu duro retrocesso no dia 31 de março de 1964 quando os militares assumiram o governo e a democracia entrou em estágio letárgico nas décadas seguintes. Reconstituir, ainda que brevemente o modo como o tema da educação vinha se desenvolvendo na vida social brasileira nos anos que antecederam o golpe, é importante para entender as condições peculiares que marcaram a implantação da política educacional nos anos subseqüentes, particularmente no que se refere à relação entre tecnologia e educação.

A resposta tecnocrática

Não pretendo neste trabalho reconstituir os elementos que levaram os militares ao golpe de Estado, mas compreender as peculiaridades da implantação da teleducação⁸ no país.

O Brasil entrou na era da tecnologia educacional durante a ditadura militar. Esse fato trouxe conseqüências duradouras na formulação de políticas educacionais e na relação entre as entidades da sociedade civil (principalmente as universidades) e o governo federal.

Os militares que assumiram o governo, a partir de 64, e que olhavam o país com o filtro das lentes da doutrina de segurança nacional, tendiam a identificar, em vários daqueles setores que até então se mobilizavam em defesa da educação, focos de oposição irreduzível ao novo regime. Via-se, portanto com desconfiança, todas as iniciativas de colaboração entre setores que eram agora classificados como permeáveis às idéias de esquerda ou “inocentes úteis” do comunismo internacional: sindicatos, universidades e até mesmo setores da Igreja Católica. De acordo com essa visão, era preciso acabar com o clima de ‘baderna’ que reinava no país, decorrentes das reformas de base empreendidas pelo governo deposto de João Goulart.

Mantinha-se entretanto o desafio, vital para a própria legitimação do regime, de dar algum tipo de resposta à população quanto aos problemas educacionais. Era preciso investir na educação fundamental e combater o analfabetismo até mesmo para desmobilizar os setores populares e afastar as organizações da sociedade civil do processo. No entanto, as universidades deveriam afastar-se do debate político e das questões sociais, assumindo o seu papel dentro do processo de desenvolvimento econômico que era sobretudo o de produzir pesquisas tecnológicas.

A questão da tecnologia educacional ganhava assim uma precedência na política educacional dos governos militares, com a qual se procurava responder às

⁸ O termo **teleducação** foi adotado pela OEA em 1969 e abrange atualmente toda atividade educativa por rádio, TV e outros meios audiovisuais a distância (reforçando o emprego do prefixo *tele* significando *longe*).

carências educacionais básicas evitando a perigosa convergência dos setores organizados da sociedade civil que caracterizara o período anterior.

Essa convergência era precisamente o que se devia evitar, por ser suspeita de ameaçar a ordem e o próprio regime, de acordo com a Doutrina de Segurança Nacional e com o clima de Guerra Fria, que se tornou endêmico no país. Isso implicava em afastar a universidade da formulação e da implantação dos novos experimentos educacionais. Por outro lado, para o pensamento crítico que sobrevivia a duras penas no interior da universidade, tornavam-se crescentemente suspeitas as iniciativas governamentais, com sua forte ênfase na tecnologia e na importação de modelos norte-americanos. A universidade forjou a palavra tecnocracia para designar pejorativamente essas iniciativas.

Esse quadro de mútua desconfiança entre universidade X política governamental é importante para compreender as circunstâncias em que a teleducação foi introduzida no Brasil, gerando um profundo divórcio entre forças que vinham convergindo na década anterior para a solução do problema educacional: universidade, movimentos populares e instituições governamentais. Torna também peculiar a experiência brasileira em relação aos outros países acima mencionados, onde a colaboração entre Universidades e governos tem sido uma constante.

Alternativas da teleducação no Brasil

O Brasil entrou na era da televisão, em setembro 1950, com a instalação da TV Tupi em São Paulo. Os canais educativos seriam criados, contudo, somente a partir da segunda metade da década de 60, muito embora a preocupação do surgimento destes tenha sido motivo de discussão ao longo de toda a década de 50 e início de 60.

Em 1952, o sempre visionário Roquette Pinto, pioneiro do rádio no Brasil, elaborou projeto para implantação de uma televisão educativa na cidade do Rio de Janeiro, com base nas experiências nos EUA e Europa. Ele reunia as credenciais necessárias para conseguir a concessão de um canal televisivo, pois a Rádio Roquette Pinto, de sua propriedade, já atuava em teleducação no Rio de Janeiro.

Roquette Pinto entrou com pedido de solicitação da concessão de canal educativo em abril de 1952. Um mês depois o seu pedido foi aprovado e o Rio de Janeiro passou a ser a primeira cidade do Brasil a ter concessão de um canal televisivo, dedicado exclusivamente para fins educativos.

No Brasil, porém, nem sempre a eficiência legal é acompanhada pela eficiência burocrática. O resultado da empreitada de Roquette Pinto foi pífio. Afinal, os equipamentos para a implantação de um canal educativo só desembarcaram no Rio de Janeiro 20 anos depois, em 1972.

A idéia da televisão educativa não ficou restrito ao projeto de Roquette Pinto. Na Segunda metade da década de 50, o Ministério das Comunicações colocou sete canais à disposição para a cidade do Rio de Janeiro, sendo que quatro foram destinados a órgãos públicos: o canal 2 para a Prefeitura, o canal 4 para a Rádio Nacional; o 11 para o MEC e o 13 para a Rádio Mauá.

“Mais uma vez os interesses políticos e econômicos prevaleceram sobre os educacionais. Houve uma realocação dos canais e com isso o canal 13 foi destinado às Emissoras Unidas e Rádio Rio; o 11 ao Diário Carioca; o 2 à Excelsior e o 4 a Globo.” (Alencar, 1983 p. 52)

Em 1961 foi criado o Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) que oficializou a reserva de canais televisivos para emissoras educacionais, contudo, nenhuma concessão ocorreu efetivamente até 1968.

Até 1964, o uso da televisão na teleducação ficou restrito a algumas poucas experiências realizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro. Em 1961, a Secretaria de Educação de São Paulo iniciou curso de preparação para o ingresso no ensino médio intitulado “Admissão pela TV”. A TV Rio transmitiu durante o ano de 1962 uma série de aulas periódicas preparadas pela equipe da professora Alfredina Paiva e Souza para a Fundação João Batista do Amaral.

Em 1963, a TV Cultura de São Paulo, na época emissora privada, pertencente ao grupo das Emissoras Associadas, de propriedade do jornalista Assis Chateaubriand, criou o serviço de Educação e Formação pelo Rádio e Televisão. Esse serviço, na verdade, constituíam-se de programas de música, arte e literatura, dirigidos a professores e alunos da 5ª série primária.

A Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, em 1958, foi pioneira na utilização de circuito fechado de televisão, com programas destinados aos alunos da faculdade de medicina.

Política de Telecomunicações

A política de telecomunicações foi uma das principais preocupações na pauta dos governantes militares, com especial ênfase na relação entre telecomunicação e educação. A concessão de canais de televisão sempre foi prerrogativa do Estado, através do Ministério das Comunicações, propiciando ao governo um importante instrumento de negociação política e controle da informação.

A partir de 64 intensificou-se o esforço governamental no sentido de ampliar a centralização e o controle da produção dos conteúdos dos programas educativos que seriam veiculados nos meios de comunicação. A expansão da televisão foi o mais notório fenômeno no Brasil no período que fazia desse veículo objeto de toda uma legislação específica.

Assim, em 1965, a pedido do Ministério da Educação e Cultura, o CONTEL decidiu reservar para as TV's Educativas 131 canais distribuídos por todos os Estados da Federação. Dentro dessa política de concentração de poder, data também de 1965 o anteprojeto do MEC da lei que iria criar, em 1967, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE). Essa Fundação tinha o objetivo de se constituir no principal núcleo produtor dos programas educativos a serem veiculados pelas emissoras de rádio e televisão do país.

Em 1967, através do Decreto de n.º 236, de 28/02/67, o CONTEL deu nova redação a sua política de concessão, reservando um canal educativo para todas as capitais de Estados, Territórios e cidades com população acima de 100 mil habitantes

A Constituição de 1969 designou, para o Ministério da Educação e Cultura, através da Secretaria Geral, a coordenação da política pedagógico-cultural inerentes a radiodifusão⁹, observando as leis do ensino e as decisões do Conselho Federal de

⁹ O termo radiodifusão, segundo o código Brasileiro de Telecomunicação, significa um serviço de telecomunicação abrangendo rádio e televisão como *broadcasting*.

Educação. Caberia ainda ao Ministério uma ação supletiva de execução na área, no que se referia à realização da política nacional de educação.

O ano de 1970 foi profícuo em leis e decretos que iriam garantir a centralização, por parte do governo, do controle sobre a teleducação no país.

Em 28 de fevereiro a portaria interministerial de n.º 408, do Ministério das Comunicações e do Ministério da Educação e Cultura, veio regulamentar o decreto n.º 236 de fevereiro de 1967, tornando obrigatória a utilização de horários das emissoras de rádio e televisão comerciais, em benefício da educação, por um período de cinco horas semanais.

Para dar conteúdo à Portaria 408/70 foi criado em agosto deste ano, na cidade do Rio de Janeiro, o centro de produções da FCBTVE (Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa) com funções de ser órgão responsável pela produção do material a ser enviado para exibição nas emissoras públicas e privadas, como previsto na lei. Até 72, esse centro havia produzido duas séries de programas: uma sobre língua portuguesa e outra sobre conhecimentos gerais. As duas séries tinham como base para roteirização os livros didáticos editados pelo MEC.

Em 1º de setembro de 1970 entrou no ar - tendo como base legal o decreto presidencial e a portaria interministerial de n.º 408/70 - um ambicioso projeto de educação de adultos, elaborado pelo nascente Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação e Cultura. Nascia o Projeto Minerva com dupla função: uma política/ideológica e outra educacional. A sua função política consistia em apagar de vez da memória nacional o projeto educativo do MEB, considerado um movimento 'esquerdista' com apoio da Igreja Católica¹⁰. Já a função pedagógica era atender a massa dos excluídos da escola pública tanto para os que nunca a freqüentaram, bem como para os que a abandonaram. Os programas do Minerva eram transmitidos em todas as rádios do país.

Em 1971 a Lei 5692/71 deu nova redação à portaria 408 do ano anterior. No capítulo IV a ênfase maior era com referência à educação de adultos. A nova Lei definia claramente as funções básicas do ensino supletivo e veio dar nova

¹⁰ Esse assunto será retomado adiante quando comentarmos o projeto SACI.

orientação ao Projeto Minerva que atuava experimentalmente com programação cultural e educativa.

“A Escolha do rádio como veículo deveu-se ao custo ser mais baixo, no que se referia à aquisição e manutenção dos aparelhos receptores, pois nem todos os brasileiros tinham uma TV, mas quase todos tinham ou podiam ouvir um rádio. Outro ponto de grande prevalência foi a familiaridade da clientela com o rádio, não exigindo trabalho preparatório com o grupo.(...) Em 71, o Projeto Minerva realizou em todo o país cursos de Madureza Ginásial e Capacitação ao Ginásial, além do Primário Dinâmico no Pará e Moral e Civismo na Guanabara” (Niskier, 1999: 218 e 220).

A expansão dos canais televisivos, tanto públicos como privados, passou a exigir, na década de 70, novos mecanismos de controle, uma vez que a produção de conteúdo não podia mais ser concebida em uma única grande central, conforme fora projetado para a FCBTVE. Apareceu nesse momento o Programa Nacional de Telecomunicações (PRONTEL), substituindo o Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL), criado durante o governo Goulart. A redação do Decreto 70185 de fevereiro de 72, que criou o PRONTEL, dizia que caberia a ele a integração, em âmbito nacional, das atividades didáticas e educativas através do rádio, da televisão e de outros meios, de forma articulada com a Política Nacional de Educação.

O Ministério da Educação estabeleceu 7 pontos básicos que deveriam ser pauta básica de atuação do PRONTEL para produção de material destinado a teleeducação: 1. correção do fluxo escolar, primordialmente nas séries do primeiro grau; 2. capacitação de recursos humanos para atuação no sistema educacional; 3. aumento na oferta no ensino supletivo de primeiro e segundo graus; 4. promoção da educação pré-escolar; 5. promoção de educação para o desenvolvimento comunitário; 6. expansão do aperfeiçoamento técnico-profissional, através da educação continuada e; 7. divulgação da cultura nacional, tendo em vista a preservação e defesa de seus valores.

Arnaldo Niskier, que na época da criação do PRONTEL era membro do Conselho Nacional de Educação, fez a seguinte observação: “Como acompanhei

todas as fases vividas pelo PRONTEL (...) posso afiançar que, em termos de normatização de teleducação brasileira, foi de muita importância, sobretudo no desencadeamento das primeiras televisões educativas espalhadas pelo Brasil. (...) Como o PRONTEL tinha recursos (não muito) para repassar, naturalmente as emissoras educativas começaram a gravitar em torno dele, num primeiro esquema do que viria a ser depois a rede de emissoras educativa, hoje bem mais ampla, embora ainda carecendo de um maior vínculo com a chamada política nacional de educação. Aliás, o mesmo ocorre com as televisões educativas. Cada uma faz o seu trabalho de forma isolada, não existindo uma liderança no processo” (Niskier, 1999, pp.202/203).

O ano de 1980 pode ser considerado aquele em que se decretou o fim do centralismo das produções educativas destinados a teleducação por parte do MEC/PRONTEL. Por um lado, o PRONTEL foi extinto, surgindo em seu lugar a Secretaria de Aplicações Tecnológicas (SEAT) ligada organizacionalmente à administração do MEC. Por outro lado, a Portaria 408/70 cuja redação estipulava a exclusividade dos órgãos governamentais a produção de material de teleducação passa por uma profunda reformulação. A Portaria n.º 568/80 criou nova regulamentação sobre o horário obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais deveriam destinar à transmissão de programas educacionais. A grande novidade nessa Portaria foi que ela extinguiu a exclusividade da FCBTVE e rádio MEC da produção de programas educativos e do recebimento de recursos públicos. A Portaria criava também aberturas para que os programas educativos pudessem ser produzidos por diferentes instituições, públicas ou privadas, através de recursos públicos¹¹.

Um dos últimos atos dos governos militares, em 1985, foi a criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED). O texto que o criava determinava ainda que caberia à Funtevê (sigla que substituiu a FCBTVE) a coordenação do sistema e a representação do MEC junto ao Ministério das Comunicações nos procedimentos de outorga ou concessão ou de reserva de

¹¹ Essa medida iria permitir que canais comerciais de televisão, principalmente a TV Globo, através da Fundação Roberto Marinho passassem a produzir séries educativas, como Telecurso de 1º Grau, entre outras dezenas de programas voltados para teleducação

canais educativos. Qualquer alteração, inclusão ou exclusão de canais educativos passa a ser de responsabilidade única da Funtevê.

O fim dessa política começou a esmorecer com o fim dos governos militares. “Em 1985, com a Nova República, a Funtevê foi paulatinamente desvinculada de missões de coordenação das tecnologias educacionais até chegar a ser, em 1998, uma emissora da Presidência da República, com suas funções educativas claramente desvirtuadas. A TVE do Rio passou a se ocupar muito mais dos atos da Presidência do que propriamente da educação brasileira, o que mais uma vez se lamenta profundamente” (Niskier, 1999 p.203)

Os canais da educação

Como vimos no tópico anterior, a concessão dos canais educativos esteve presente na legislação brasileira desde a década de 50, quando do surgimento da primeira emissora de televisão comercial no país. Mas, apenas em 1967, com a edição do Decreto 236 regulamentou-se a forma como deveriam ser concedidos esses canais, reservando um canal de TV Educativa para todas as capitais de Estados e Territórios e cidades com população acima de 100 mil habitantes.

O texto do Decreto determinava ainda que só poderiam executar os serviços de televisão educativa a União, os Estados, os Territórios, os Municípios, as Universidades brasileiras e as Fundações constituídas no Brasil, cujos estatutos não contrariassem o Código Brasileiro de Telecomunicação.

Dois anos após a publicação do Decreto surgiram as primeiras emissoras de TV Educativa no país. No período que vai de 1968 e 1974 entraram em operação 9 emissoras nos Estados do Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Dessas 9 emissoras 4 eram fundações vinculadas às Secretarias Estaduais de Educação (Amazonas, Ceará, Espírito Santo e Rio Grande do Sul); uma ligada à Secretaria Estadual da Cultura (São Paulo); uma ligada à Secretaria Estadual da Comunicação (Amazonas); uma ligada ao Governo Federal (Rio de Janeiro) e duas a Universidades (Pernambuco e Rio Grande do Norte).

Não pretendo neste trabalho analisar a grade de programação das TV's Educativas com a finalidade de detectar se a produção de programas culturais era maior ou menor que a programação educativa. Pretendo apontar aqui as emissoras educativas que, nesse período, desenvolveram uma metodologia de educação a distância.

TVE Maranhão

A TVE do Maranhão não foi só a emissora pioneira na elaboração de um sistema próprio de televisão escolar, como continua até hoje em operação. O motivo dessa iniciativa deve ser creditado aos resultados negativos apontados pelo diagnóstico escolar realizado pelo governo do Estado, durante o ano de 1967.

Esse diagnóstico apontou que da população de 7 a 11 anos apenas 34% freqüentavam a escola pública. Entre a população de 12 e 21 anos esse número despencava para apenas 5%. Além desses indicadores a pesquisa apontou a crônica falta de professores qualificados para o atendimento da clientela escolar do ensino fundamental.

Em 69 entrou em operação na cidade de São Luiz, através de circuito fechado de televisão, as primeiras transmissões da Fundação Maranhense de Televisão Educativa. Para a implantação desse projeto educativo foram instalados aparelhos de televisão nas escolas onde não haviam professores habilitados de 5ª a 8ª séries. O objetivo dos programas veiculados, com duração média de 20 minutos, era substituir na sala de aula a falta de professores habilitados. Um orientador de aprendizagem acompanhava a exibição dos programas junto com os alunos e, com base no material didático impresso previamente enviado, estimulava metas educacionais a serem cumpridas em cada aula.

O projeto piloto de São Luiz foi considerado excelente pelas autoridades governamentais e, no ano seguinte, em 1970, as transmissões da TVE passaram a ser realizadas em sinal aberto e o projeto pode ser ampliado para as escolas do interior do Maranhão. Para operacionalizar a ampliação da rede da TV Escolar foi criado o Centro Educativo do Maranhão (Cema) responsável pelo conteúdo e produção do material educativo (programas de televisão e material de apoio).

Nesse período, a Unesco considerou as atividades da TVE do Maranhão como a melhor experiência de TV Escolar em toda a América Latina e seu modelo serviu de base para outras experiências no Brasil e no continente africano.

A TV Escolar do Maranhão existe até hoje na forma de recepção organizada com apoio de orientadores de aprendizagem para 5ª e 8ª séries. Em 1995 havia 1.104 telesalas na capital e mais 32 cidades do interior atendendo aproximadamente 42 mil alunos¹².

TVE – Ceará

A criação do modelo da TVE do Ceará, que entrou em operação em março de 1974, pautou-se pela experiência da sua co-irmã, a TVE do Maranhão. O governo cearense também realizou um diagnóstico da situação da educação no Estado e os dados coletados apontaram para uma triste realidade: apenas 56% dos alunos na faixa de obrigatoriedade escolar eram atendidos pela rede de ensino; apenas 3% da população matriculada concluía o 1º grau; 69% dos docentes eram constituídos por professores leigos.

A estrutura de funcionamento da TVE no Ceará era semelhante à do Maranhão: as transmissões dos programas eram assistidas pelos alunos, nas salas de aulas, acompanhados por um orientador educacional treinado pela Secretaria de Estado da Educação. A Secretaria também se responsabilizava pela cessão das salas de aulas, dos professores, pelos aparelhos de TV e sua manutenção e pela produção e distribuição de todo o material didático impresso, utilizado como material de apoio pelos monitores.

O sistema da TV Escolar do Ceará continua em operação. Em 1995, o sistema de televisão educativa atendeu 195.559 alunos de 5ª a 8ª séries, em 7.322 telesalas em 161 municípios¹³.

A falta de professores com capacitação exigida para lecionar no segundo grau levou, em 12 de fevereiro de 2000, o governo do Ceará a assinar convênio com a

¹² Saraiva, Terezinha – Educação a Distância no Brasil: lições da história in Em Aberto – 1996 – p.21

¹³ Mais sobre o tema ver Saraiva, Terezinha ver ‘Educação a Distância no Brasil: lições da história’ in Em Aberto – 1996 – p.21 em diante

Fundação Roberto Marinho com objetivo de se adaptar o Telecurso 2000 para ser usado em sala de aula, substituindo os professores¹⁴.

TVE Amazonas

A implantação da TV Educativa no Amazonas teve um período de hibernação de aproximadamente 5 anos, entre 67 quando foi solicitada a concessão do canal e 71 quando entrou em operações a TV Escolar para algumas escolas da rede pública de Manaus. Os indicadores educacionais da cidade de Manaus durante esse período, segundo os indicadores do IBGE apontavam que 18% da população era analfabeta, 38,5% possuíam o curso primário incompleto, 14% haviam concluído o primário e 16,3% não haviam concluído o ginásio. O número de vagas disponíveis, na rede pública, para crianças de 7 a 11 anos, não chegava a atender 50% das crianças em idade escolar¹⁵.

A 'idéia' de criação de uma TV Educativa surgiu ao acaso durante a viagem do governador do Amazonas num vôo entre Rio de Janeiro e Manaus. Danilo Duarte Matos Areosa o então governador do Amazonas nesse período concedeu o seguinte depoimento, em fevereiro de 1978: "A idéia surgiu da leitura de uma revista francesa. Viajando do Rio de Janeiro para Manaus comecei a ler algumas revistas que havia comprado no aeroporto, entre as quais uma francesa, que trazia em suas primeiras páginas uma extensa matéria sobre a experiência francesa com televisão educativa. Considerei os resultados excelentes e achei que, com uma televisão educativa em Manaus poderíamos mudar, a curto prazo, o panorama educacional do Amazonas (...) pensei numa televisão educativa para atender principalmente a população do interior, onde as carências educacionais e culturais são bem maiores do que as da capital. (...) Chegando em Manaus, determinei ao meu secretário de Educação e Cultura, Vinícius Raposo Câmara, que criasse um grupo tarefa para planejar e implantar um Televisão Educativa em Manaus" (Alencar, 1983 p.85)

Em 12 de março de 1971 a TVE do Amazonas entrou oficialmente no ar dois dias antes de Danilo Areosa deixar o governo. Sua promessa estava cumprida. A

¹⁴ Notícia publicada no jornal Folha de São Paulo em 13 de fevereiro de 2000 . Caderno C p.5

TVE estava em operações mesmo que seu objetivo não estivesse definido. Além da programação, tudo era improvisado. A TV foi instalada em uma escola desapropriada, não havia estúdio e os equipamentos eram menos que o mínimo: uma câmara, uma mesa de corte, um tele-cine, um video-tape, alguns refletores e um corpo técnico inexperiente. E talvez o pior, as torres de transmissão da TVE tinham capacidade para transmitir o sinal da emissora à apenas 80 km de distância, não atingindo nem de longe, portanto, o objetivo do governador em “atender a população carente do interior”.

No dia 15, assumiu o comando estadual o cel. João Walter de Andrade para o período 71-75. Sua primeira medida referente a TVE foi de caráter administrativo. A presidência da Fundação TVE do Amazonas passou a ser exercida pelo secretário Estadual de Educação. O motivo dessa mudança foi que o cel. Walter Andrade havia convidado para ser secretário de Educação do Amazonas João Maria Cabral Marques, ex-secretário de Educação do Maranhão no quadriênio 67-71, no período que surgiu e se implantou a TV Escolar naquele Estado.

O novo presidente da TVE do Amazonas trouxe para a emissora sua experiência anterior e, assim, no dia 09 de setembro de 1972, entrou no ar o primeiro programa da TV Escolar. No período de setembro a dezembro de 72, a TVE do Amazonas produziu 71 aulas e comprou 228 aulas da TVE do Maranhão. Havia em Manaus nesse período 105 televisores instalados nas escolas da rede de ensino pública da capital.

Em 1975 João Marques deixou o cargo de secretário de Educação e, conseqüentemente, a presidência da TVE. O projeto da TV Escolar permaneceu no ar até 77, quando o programa foi definitivamente abandonado pela Secretaria de Educação.

TVE Rio

A TVE do Rio, como era conhecida a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), foi constituída por Lei n.º 5196 de 1967 como centro

¹⁵ Alencar, Rui Souto de – O Papel da TV Educativa no Brasil- Estudo de caso da TVE- Amazonas – pp.80 e 81

produtor de material educativo a nível nacional, como previa a Portaria n.º 408/70 que estipulava tempo destinado a transmissões de programas educativos nas emissoras comerciais em 30 minutos diários e 75 minutos aos sábados e domingos.

A mesma Portaria estipulava que os programas deveriam destinar-se a complementação dos trabalhos educacionais convencionais, à educação continuada ou à educação supletiva, destinada a jovens e adultos. Destacavam-se dois projetos educativos que foram produzidos e exibidos entre 73 e 79.

A Fundação produziu curso supletivo levado ao ar entre 73 e 74, intitulado “João da Silva”, abrangendo as quatro primeiras séries do 1º grau. Para produzir os 100 programas que compunham a série, exibidos nacionalmente, foram utilizados recursos da telenovela para a teatralização do conteúdo educacional. “(...) verificou-se que os índices de aprovação, de qualquer localidade onde se tenha realizado o exame foi superior aos índices de aprovação alcançados por cursos de igual natureza, no ensino convencional ou supletivo do Brasil”. (Niskier, 1999 p.300)

Com o sucesso obtido com “João da Silva”, premiado no Japão em 73 como melhor programa educativo concorrendo com 102 países, a TVE/Rio decidiu dar prosseguimento aos projetos de cursos supletivos.

Sob a orientação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC, a TVE produziu nova série de 200 programas, intitulada “A Conquista”. Esse projeto mantinha o mesmo formato do anterior, utilizando técnicas da telenovela e era destinado a jovens e adultos que não haviam concluído as quatro últimas séries do 1º grau. O lançamento ocorreu em 1979, no Rio de Janeiro e Ceará. A partir de 1980, quando entrou em vigor a Portaria interministerial 568/80, permitindo às instituições públicas ou privadas a produção de material didático, o ‘Telecurso 1º Grau’, lançado pela Fundação Roberto Marinho, substituiu nacionalmente a série “A Conquista”.

TV Cultura de São Paulo

A Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo, talvez seja, dentro do panorama das TVE’s do país, a que melhor resultados obteve nas últimas três décadas.

Criada através da Lei Estadual de n.º 9849/67 a então recém criada emissora dedicou seus dois primeiros anos à realização de estudos e pesquisas e treinamento de pessoal técnico e instalação de equipamentos. Desde que entrou em operação, em abril de 1969, transformou-se num dos principais centros de produção e distribuição de produtos culturais e educacionais para rede de emissoras educativas do país.

Dentre as produções educativas realizadas pela TV Cultura destacam-se duas experiências relacionadas diretamente com este trabalho que analisa projetos de teleeducação: o projeto da Telescola, que premiava em seu postulado a capacitação docente e; o Supletivo de 2º Grau, dirigido ao público adulto com mais de 21 anos, realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho.

O Projeto Telescola destinado ao ensino de Ciências e Matemática surgiu em 1972 por iniciativa do professor Samuel Pfrom Neto, da USP, que na época era consultor na área de educação, da Fundação Padre Anchieta. O professor Pfrom Neto, que desenvolvia curso de Tecnologia Educacional (TE) com seus alunos na USP, concebeu um projeto que pretendia utilizar a TV como instrumento de assessoramento a professores e alunos dentro da sala de aula. A utilização da televisão na sala deveria abranger quatro pontos básicos de acordo com as propostas de Pfrom Neto: 1. suprir com informações as carências crônicas da falta de recursos educacionais na sala de aula ; 2. procurar uma solução para redução da repetência e evasão escolar utilizando a Tecnologia Educacional (TE) ; 3. seguir as disposições previstas na reforma de ensino de 1º e 2º graus determinada pela lei 5692/71 e; 4. aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos dos professores no conteúdo das disciplinas através da Tecnologia Educacional.

O Projeto Telescola, que recebeu inicialmente o título de Projeto TV Escola, era dirigido, numa primeira fase, aos alunos da 8ª série do ensino fundamental e, numa etapa posterior, se estenderia para as demais séries. O total de classes selecionadas para participar do projeto era de 50, o que representava 10% do total de 8ª séries da rede estadual de ensino na capital paulista e a escolha se pautou por escolas onde a carência cultural fosse muito grande e com baixo índice de mobilização social.

Depois de vários meses de negociação foi assinado convênio tripartite para a execução do Telescola: Fundação Padre Anchieta, Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

No segundo semestre de 73 foram gravados e exibidos os primeiros 30 programas pilotos do projeto, com aulas de ciências e matemática. Os projeto piloto foi considerado um fracasso por 95% dos professores da rede de ensino que participaram e também pelos alunos que criticam a péssima atuação e má dicção dos 'atores'.

As críticas fizeram com que a coordenação do Projeto adotasse nova sistemática de produção de programas de TV. "Ocorreram mudanças na produção de textos e ficou determinado pela coordenação do projeto que um professor da rede de ensino iria participar na orientação pedagógica durante a gravação dos programas. Na prática isso nunca ocorreu.(...) Como todos os envolvidos nas teleaulas (conteudistas, roteiristas, produtores e diretores) julgavam-se no direito de acompanhar as gravações passou a ocorrer um controle de qualidade que quase paralisava os trabalhos de gravação"(Prizendt, 1984 pp.42,43 e 44)

Em 1975, o Projeto Telescola sofreu duro golpe quando assumiu o governo de São Paulo Egydio Martins e nomeou Ruy Nogueira Martins como presidente da Fundação Padre Anchieta. O novo presidente da Fundação tinha outros planos para a TV Cultura.

Com novo comando na emissora, as exibições das teleaulas que eram emitidas em dois períodos ficaram restritas ao período vespertino. A utilização dos estúdios, pela equipe do Projeto Telescola, também foi prejudicado e o horário para produção foi reduzido pela metade. O secretário Estadual de Educação nomeado por Paulo Egydio era José Bonifácio Coutinho Nogueira, que havia sido um dos fundadores da TV Cultura. Ele determinou, no início do seu mandato, que 15 das 37 escolas estaduais inscrites abandonassem o Projeto Telescola. "(...) o Secretário pôs uma pedra em cima de tudo o que fora realizado na TV Cultura, em matéria de ensino, pelas administrações anteriores (...) Considerou que o Projeto Telescola é um luxo, que já existe professor em classe e não há necessidade de emissões desse tipo" (Santos,1977 p.25).

Contando com apoio apenas da Secretaria Municipal de Educação, o Projeto Telescola perde, em 1975, o seu mentor Samuel Pfrom Neto, que pede demissão do cargo. O Telescola continuou no ar, embora com muitas reprises, até 1977, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação. No ano seguinte o Projeto foi definitivamente arquivado.

Em janeiro de 1978 estreou na TV Cultura o Telecurso de 2º Grau fruto de produção conjunta entre Fundação Padre Anchieta (mantenedora da TV Cultura) e Fundação Roberto Marinho. O Telecurso era transmitido diariamente a todo país através de 39 emissoras comerciais e 9 TV's educativas.

A formatação televisiva das aulas, que contava com a participação de atores famosos na época (Francisco Cuoco, Paulo Gracindo, Miltom Gonçalves, Antônio Fagundes, entre outros), era dirigido aos maiores de 21 anos que não haviam concluído ou freqüentando o ensino regular de 2º grau e estivessem dispostos a se preparar para os exames supletivos oficiais. O Telecurso rapidamente conseguiu grande sucesso junto ao público que acompanhava os programas diariamente embora não fosse prestar nenhum exame¹⁶.

A parceria Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho contemplava de três maneiras as disposições legais para educação de orientação do governo militar. O Telecurso adequava-se à Lei 5692/71 que previa uma maior dimensão para o ensino supletivo e privilegiava as experiências de educação a distância para aumentar o atendimento de uma carência crônica nas escolas da rede pública: a falta de vagas. Por outro lado, o Telecurso era um programa de boa qualidade que podia ser utilizado nacionalmente. Assim garantia a exibição nas emissoras comerciais de uma programação educativa de boa qualidade, como previa a Portaria n.º 408/70. Por último, por força da mesma portaria, era vedada às TV's comerciais a produção de programas educativos, salvo através de parcerias com as TV's Educativas.

Em 1980 foi emitida a Portaria 568/80, que revogava a Portaria 408/70, dando nova regulamentação no horário gratuito obrigatório das emissoras comerciais para

¹⁶ As aulas do Telecurso eram acompanhadas diariamente por 800 mil famílias em todo o país. Uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas apontou que os alunos do Telecurso obtinham índice de aprovação maior do a soma de alunos dos cursos convencionais. (Niskier – 1999 p.308,309)

a transmissão de programas educacionais. O mais importante nessa Portaria era que ela abria a possibilidade para a produção de programas educativos e culturais tanto a emissoras públicas como privadas. Além do mais a Portaria retirava a exclusividade da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE) e a rádio MEC o recebimento de recursos públicos no financiamento das produções.

Finda a obrigatoriedade legal, a Fundação Roberto Marinho lançou, em 1981, o Telecurso 1º Grau, destinado às quatro últimas séries do ensino fundamental sem contar, nessa empreitada, com a parceria da Fundação Padre Anchieta. O Telecurso 1º Grau foi realizado com as parcerias da Fundação Roberto Marinho, MEC e Universidade de Brasília. Em 1985, a Fundação Roberto Marinho reestruturou o Telecurso 2º Grau em parceria com a Fundação Bradesco.

Comentando sobre as parcerias da TV Cultura na produção de programas educativos, Laymert Garcia dos Santos afirma: “(...) o Conselho Curador (da TV Cultura) - que deveria fiscalizar e orientar a programação - pouco se reúne, tendo-se mantido omissos (...) como muitos serviços públicos, a Fundação tem deixado às emissoras privadas a fatia rendosa do mercado televisivo, mesmo quando assume realizações em co-produção como a Vila Sésamo e Telecurso 2º Grau”. (Santos, 1977:43/44)

TV Universitária Rio Grande do Norte – Projeto SACI

A TVU-RGN foi criada em novembro de 1972 como suporte para as atividades do mais ambicioso projeto brasileiro de educação a distância para capacitação docente: o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares).

O SACI surgiu no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) em São José dos Campos (SP) durante o ano de 1968, quando pesquisadores, liderados por Fernando Mendonça, apresentaram ao CNPq projeto para implantação de um experimento educacional com a utilização de transmissões via satélite.

Mendonça, que havia estudado na década de 60 na Universidade de Stanford, nos EUA, decidiu transpor para o Brasil as novidades tecnológicas, na área de comunicação em voga na época. A Universidade de Stanford, através do

Departamento de Energia Elétrica, desenvolveu em 1966 um plano de trabalho sobre a utilização de satélites educativos para países em desenvolvimento.

A utilização de satélites de comunicação em países do Terceiro Mundo justificava-se pela falta de professores com formação adequada. O importante trabalho do professor Laymert Garcia dos Santos sobre o tema transcreve parte das recomendações da publicação da Universidade de Stanford, o Ascend Report: “Um dos problemas básicos que os países em desenvolvimento devem enfrentar resulta de sua incapacidade de prover número suficiente de professores habilitados para responder à demanda de educação de suas populações em crescimento. Em países como o Brasil, a Índia, a Indonésia, grande número de professores não tem formação adequada e muitos deles têm apenas o curso primário (...) O investimento em educação é concebido para aumentar a produção na sociedade do futuro”. (Santos,1981: 87 e 89).

Contando com apoio governamental, técnicos do INPE dão início à implantação do Projeto SACI que se desdobrava em três pontos: 1. estabelecimento entre INPE e Universidade de Stanford, para desenvolvimento de *know-how*; 2. escolha e delimitação de área para testar sistema educacional e 3. Implantação de um satélite doméstico previsto para 1976.

Dos três pontos previstos para o andamento do projeto, o segundo tópico, a escolha de área de atuação foi a primeira medida efetiva tomada pelo INPE.

A escolha do Rio Grande do Norte para implantação de projeto piloto baseava-se em três justificativas: primeiro, pelo fato do Rio Grande do Norte ser um dos estados mais pobres do país; segundo, como suas características geográficas e físicas reproduziam as três regiões fundamentais do Nordeste (Zona da Mata, Agreste e Sertão) o Estado se constituiria num campo de experimentação ideal para que, depois, o projeto fosse estendido para demais Estados da federação e; terceiro, o INPE tinha há anos uma base de operações em Natal.

Na há como discordar, entretanto, da justeza da hipótese aventada por Laymert dos Santos: “Também seria possível levantar uma razão hipotética, fruto talvez de minha própria subjetividade, que não aflora nunca mas que suponho presente na memória dos que conceberam o experimento. Como vimos

anteriormente, o Rio Grande do Norte havia sido um dos principais teatros do MEB e de uma educação baseada na mobilização.” (Santos, 1981:116).

A demora de uma resposta por parte da Universidade de Stanford que previa num primeiro momento a utilização do satélite *ATS-3* da NASA, para desenvolvimento de *know-how* obrigou uma reformulação no projeto que foi renomeado e passou a ser intitulado ‘Experimento Educacional do Rio Grande do Norte’ (EXERN). O EXERN seria experiência para difusão de programas educativos através de meios audiovisuais. Daí a importância da associação do Projeto com a TV Universitária, que daria suporte na transmissão da programação para as escolas incluídas no projeto.

O projeto, que começou ambicioso e previa a inclusão de mais de 2000 escolas, foi redimensionado para cerca de 500 escolas em 70 municípios. O SACI/EXERN, nova sigla do projeto, previa 8 fases de atuação para capacitação de professores e alunos entre os anos de 1972 a 1976, quando deveria ser implantado definitivamente o satélite brasileiro de educação.

Para a produção dos vídeos educativos a serem utilizados no projeto, os coordenadores do INPE tentaram empreender negociações com a TVE do Rio e a TV Cultura de São Paulo. Nenhum acordo foi concretizado. Como a primeira fase do projeto que previa o treinamento de professores se iniciaria em 72, o INPE, como gestor do projeto, se encontrava em situação difícil: mesmo que quisesse comprar de terceiros não havia material disponível no mercado externo e interno dirigido às primeiras séries do 1º grau.

Para dar cumprimento à empreitada o INPE decidiu montar um estúdio de televisão e passou a produzir os programas educativos para serem exibidos nas 500 escolas da rede pública do Rio Grande do Norte cuja transmissão seria feita pela TV Universitária.

Das 8 missões previstas de treinamento de professores, supervisores e alunos, apenas 4 foram realizadas até 1975. Neste ano, o CNPq, o MEC e o governo do Rio Grande do Norte, anteendo as dificuldades do INPE em dar continuidade ao projeto, decidiram estadualizar o projeto para dar-lhe continuidade. Em abril de 1977, Laymert dos Santos visitou o Rio Grande do Norte para ver ‘in loco’ o que havia

sobrado do projeto SACI. O seu depoimento é o seguinte: “Os recursos financeiros para o prosseguimento das operações haviam sido aprovados mas não liberados (...) desde o mês de fevereiro esperava-se a chegada de verbas para a substituição de dois jipes do sistema de logística que estavam imprestáveis e a compra aproximada de 296 baterias que iriam alimentar os televisores de 162 classes (...) o sistema vegetava e a TV Universitária divulgava velhos filmes americanos, programas oferecidos pelos consulados da França, Alemanha Federal e EUA (...) uma programação tapa-buraco que o diretor Arnon de Andrade, um veterano do SACI, embora consciente de sua fraqueza, via-se obrigado a pôr no ar por falta de alternativa” (Santos, 1981:166)

O projeto de um satélite educacional brasileiro destinado à capacitação docente estava definitivamente descartado.

Capítulo III

Educação: a busca de uma linguagem tecnológica

Um século de contrastes

Talvez em nenhum outro momento da história da humanidade tenha-se falado tanto em desenvolvimento tecnológico como nessas últimas três décadas do final do século XX. Em uma breve consulta, nos arquivos dos jornais, podemos constatar que notícias sobre descobertas científicas e tecnológicas ocupavam pequenas colunas e com texto reduzido, nas primeiras décadas deste século. Muitas vezes, essas descobertas apareciam na seção de classificados na forma de anúncio das farmácias sobre venda de novos medicamentos, ou então, das lojas comerciais vendendo aparelhos fonográficos e equipamentos elétricos.

Além da pouca atenção dada a divulgação científica, quando ocorriam, nem sempre eram bem vindas pela população. A revolta da vacina no Rio de Janeiro em 1904 serve de exemplo. Nesse ano a capital da República enfrentava duas epidemias simultâneas: febre amarela e varíola. O médico e sanitarista Oswaldo Cruz empreendeu ampla campanha através da imprensa em prol da vacinação da população contra a varíola. Em resposta a essa medida, considerada autoritária, a população carioca reagiu de forma violenta, montando barricadas nas ruas, brigas e até a tentativa de golpe de Estado.

A bibliografia disponível mostra que em todas as etapas da história da humanidade os avanços tecnológicos foram responsáveis por alterações em processos nos mais diversos campos das atividades humanas trazendo junto mudanças nas atitudes socioculturais dos povos.

A partir do último quartel do século XIX as invenções vêm possibilitando não só aumento na capacidade produtiva mas também melhor qualidade de vida para os

que têm acesso a essas tecnologias. Em 1844 surge o telégrafo, em 1846 a máquina de costura doméstica, em 1848, a máquina de escrever, 1873 surge a energia elétrica, em 1876, o telefone, em 1877, o motor de combustão interna, em 1886, o automóvel, em 1903, o avião, em 1920, o rádio comercial, em 1913, o refrigerador, em 1925, a televisão, em 1946, o primeiro computador e em 1990, a *Internet*.

Em 1971, a descoberta do engenheiro Ted Hoff, da Intel, proporcionou o gigantesco crescimento da microeletrônica iniciada nos anos 50, nos EUA. Hoff inventou o microprocessador, que é o computador em um único '*chip*'. Essa descoberta, que reduziu o preço médio de um circuito integrado de US\$ 50,00 em 1962 para US\$ 1,00 em 1971, possibilitou a explosão da chamada terceira revolução ou revolução da tecnologia da informação.

Em importante trabalho sobre a era da informação, o sociólogo catalão Manuel Castells afirma: "Uma nova economia surgiu em escala global nas duas últimas décadas. Chamo-a *informacional* e global para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar sua interligação. É *informacional* porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar, e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É *global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos ." (Castells, 1999: vol. I, p.51).

Vivemos hoje, indubitavelmente, num mundo globalizado, *plugado* na informação imediata, possível graças ao avanço das telecomunicações e da *Internet*.

Se, nas primeiras décadas do século XX, a imprensa pouco espaço reservava para o noticiário científico, a partir dos anos 70 a sociedade mundial apercebe-se do fenômeno da globalização. As imagens televisivas, transmitidas por satélites, permitem a um telespectador americano ver as imagens, ao mesmo

tempo, que um asiático assiste às mesmas imagens, embora o fuso horário os distancie entre noite e o dia. As descobertas possibilitaram a integração global que passou a fazer parte do cotidiano das pessoas. Essa simultaneidade promove uma outra esdrúxula simultaneidade da cultura dos tempos históricos.

Como exemplifica Eric Hobsbawm, “o espantoso ‘grande salto avante’ da economia mundial (capitalista) e sua crescente globalização não apenas dividiram e perturbaram o conceito de Terceiro Mundo como também levaram quase todos os seus habitantes conscientemente para o mundo moderno. Eles não gostaram necessariamente disso. Na verdade, muitos ‘movimentos fundamentalistas’ (...) eram especificamente revoltados contra a modernidade (...). Mas eles próprios se sabiam parte de um mundo que não era como o de seus pais. Esse mundo lhes chegava em forma de ônibus ou caminhões em poeirentas estradas marginais; a bomba de gasolina, o radinho de pilha transistorizado que trazia o mundo até eles – talvez até aos analfabetos, em seu próprio dialeto (...). Mas num mundo onde as pessoas do campo migravam para as cidades aos milhões (...) quase todos trabalhavam na cidade ou tinham um parente que lá morava. Aldeia e cidade estavam daí em diante interligados. Mesmo as mais remotas viviam agora num mundo de embalagem plástica, garrafas de Coca-Cola, relógios digitais baratos e fibras artificiais. Por uma estranha inversão da história, o país atrasado do Terceiro Mundo começou até a comercializar suas habilidades no Primeiro Mundo. Nas esquinas da Europa pequenos grupos de peripatéticos índios dos Andes sul americanos tocavam suas melancólicas flautas e nas calçadas de Nova Iorque, Paris e Roma camelôs negros da África Ocidental vendiam balangandãs aos nativos exatamente como os ancestrais dos nativos haviam feito em suas viagens de negócio ao Continente Negro”. (Hobsbawm, 1995, pp.356 e 357)

As descobertas tecnológicas originadas, a partir da revolução da informação ocupam hoje maior espaço na mídia. Surge um público jovem, ávido e interessado em notícias sobre ciência e tecnologia. Nos últimos vinte anos há uma explosão no mercado editorial mundial sobre o assunto. As notícias de novas descobertas têm duplo sentido: divulgação científica e negócio. A tecnologia

informacional recicla-se em tempo nunca visto anteriormente. Um computador pessoal torna-se obsoleto em apenas de 3 anos.

Neste início de ocaso do milênio vivemos a febre da novidade. O microprocessador, de tamanho quase infinitesimal, permite a produção de computadores cada vez menores. Os apóstolos do futuro prevêem um mundo onde os indivíduos e máquinas inteligentes, ligadas na *Internet*, conviverão juntos 24 horas do dia. Essas máquinas estarão em toda parte: em casa, na rua, no carro e em lugares antes inimagináveis. Em qualquer lugar do mundo, mesmo perdido na floresta amazônica, um indivíduo, portador de celular e *lap top*. pode saber a cotação do índice Nasdaq na Bolsa de Nova Iorque no mesmo instante que um japonês residente em Kioto. Essa tecnologia garante a informação instantânea, rápida. Não garante, contudo, que esse indivíduo sobreviva na floresta.

Talvez em nenhum outro momento da história humana tenha-se estudado e escrito tanto sobre a importância da educação no desenvolvimento econômico dos países. Os autores que tratam do tema afirmam que o que caracteriza a nova revolução tecnológica é que a produtividade e a competitividade dependem da capacidade de gerar, processar e aplicar a informação baseada no conhecimento.

Para Castells a educação é a fonte dos talentos para a nova economia. Diz ele: “Na nova economia global, se quiserem aumentar a riqueza e o poder, os Estados têm de entrar na arena da concorrência internacional, direcionando suas políticas para o aumento da competitividade coletiva das empresas sob sua jurisdição, bem como da qualidade dos fatores de produção de seus territórios. Desregulamentação e privatização podem ser elementos da estratégia desenvolvimentista dos Estados, mas seu impacto no crescimento econômico dependerá do conteúdo real dessas medidas e de sua conexão com as estratégias de intervenção positiva, tais como políticas tecnológicas e educacionais que aumentem os recursos e talentos do país em âmbito da produção informacional”. (Castells, 1999: Vol. I., p.108).

Como se dará o processo de transmissão de conhecimento nessa nova economia? A pesquisadora argentina Beatriz Fainholc sugere um novo paradigma educacional. “La índole compleja de los contextos en que se escriben los

programas y proyectos de educación a distancia en la contemporaneidad obliga a revisar sus supuestos filosóficos y su concepción pedagógico-tecnológica en el marco del tránsito del paradigma del siglo XIX/XX de la 'educación para todos' (que sobrevino luego de la 'educación para algunos') hacia el del siglo XXI de 'educación para cada uno' en cualquier tiempo e lugar" (Fainholc, 199, p. 140).

O surgimento de novas tecnologias, ao longo da história, particularmente no campo da comunicação, vem despertando o interesse de educadores e pedagogos em vários países do mundo. Embora o fenômeno não seja novo¹⁷, o avanço tecnológico nas ferramentas de comunicação (rádio, televisão, computador e *Internet*) abre toda uma nova perspectiva para a incorporação dessa tecnologia à prática educacional.

Ao longo desses anos, a experiência acumulada vem gerando centenas de interpretações sobre a questão da Tecnologia & Educação na prática da educação a distância. A questão não é a tecnologia utilizada que tanto pode ser a mais antiga que se conhece, como telégrafo ou rádio, como a mais moderna, a *Internet*. O debate é de que maneira a tecnologia pode contribuir para a melhoria do conhecimento daqueles que utilizam a modalidade a distância.

O fato de que as formas de educação a distância tenham sido bem sucedidas no campo da formação técnico-profissional marcou essa modalidade educativa, como demonstra o pesquisador Ivônio Barros Nunes. "Em primeiro lugar, é importante observar que a história da educação a distância, iniciando-se como ensino por correspondência (...) em meados do século XIX, e princípio do XX, esteve sempre ligada à formação profissional, capacitando pessoas ao exercício de certas atividades ou ao domínio de determinadas habilidades, sempre motivadas por questões de mercado. As escolas por correspondência que têm origem desde então até as primeiras décadas do século XX, com exceção das escolas de línguas estrangeiras, absorvem completamente seu caráter de formação profissional" (Nunes, 1992, p.74).

¹⁷ A apropriação da tecnologia como instrumental a serviço da educação vem sendo utilizada nos últimos 200 anos. A primeira forma de educação a distância (EaD) conhecida é por correspondência utilizando-se, para tanto, a estrutura dos correios e da rede ferroviária, garantindo a regularidade do envio de material educacional aos alunos. Mais sobre esse assunto em Terezinha Saraiva.

Ao explicar pormenorizadamente esse preconceito, Nunes vai mais fundo. Diz que “no que se refere ao preconceito, observa-se, e a literatura a esse respeito é abundante, que a visão social que ainda predomina no Brasil (em outros países essa ‘etapa’ já foi superada há muito, como na Inglaterra, França, Canadá, EUA, Venezuela, Costa Rica entre outros) é que a educação a distância é uma modalidade de segunda categoria, que se presta somente a pessoas de segunda categoria. Aliada a visão elitista que ainda perpassa quase a totalidade das formulações de política educacional no Brasil, isto leva a destinar como âmbito da educação a distância somente aqueles setores vistos como marginais no sistema de ensino formal, tal é o caso do ensino supletivo”.(Nunes, 1992, p. 74).

Discutindo essa questão, Eduardo Chaves chega a rejeitar a expressão ‘educação a distância’ preferindo o conceito “Tecnologia na Educação”, por ser “mais abrangente, mais preciso e (...) o mais correto de todos os que têm sido sugeridos. A expressão abrange a informática na educação mas não se restringe a ela. Inclui, também o uso da televisão, do vídeo, e do rádio (e, porque não do cinema) na promoção da educação. (...) tecnologia aqui se refere a tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer” (Chaves, 1999 p. 30). Como se verá pouco mais adiante, há quem prefira usar a expressão *educação online*, que seria mais apropriada ao uso da *Internet*.

Os autores debatem, também, a adequação dos conteúdos da EaD frente a um paradigma tecnológico em mudança. Em recente livro sobre o tema, a professora Maria Luiza Belloni, da Universidade Federal de Santa Catarina, afirma que nas últimas décadas tem-se escrito muito sobre a questão da educação a distância e educação continuada. Observa, contudo, que os debates sobre o tema são, em sua maioria, oriundos de modelos teóricos da economia e da sociologia industriais, sintetizados nos paradigmas do fordismo e pós-fordismo. Para ela, esse debate “é crucial já que estes modelos (criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica) têm influenciado não apenas

a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EaD, no que diz respeito tanto às estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos” (Belloni, 1999, p. 9).

Para Belloni as características do aluno/trabalhador do futuro na nossa sociedade - o que mais impacto terá sobre a educação - são “maior complexidade, mais tecnologia, compreensão das relações de espaço e tempo, trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multiquilificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e mais autônomo. Por suas características intrínsecas, por sua própria natureza, a EaD, mais que as instituições convencionais poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização” (Belloni, 1999 p. 39)

A coordenadora da TV Educativa da França, Hélène Waysboard, afirma que no “mundo atual é impossível ensinar a uma geração que tem o costume de entender, de informar-se, de aprender, pela união do texto, da imagem e do som. Para esta geração é impossível construir aprendizados que não utilizem a imagem; o som e o texto. É esta a cultura que a nova tecnologia deve fazer entrar na escola, de forma completa e de maneira legítima” (Wayboard, 1998,p. 50).

EaD e Desenvolvimento Econômico

Parece-me importante fazer algumas breves considerações sobre a *Internet* e cursos *on-line* que ela propicia, embora isso não faça parte das preocupações centrais deste trabalho. Falar um pouco da *Internet* aqui é importante ao menos para insinuar o seu enorme potencial para o desenvolvimento das sociedades, não esquecendo, entretanto, sua vinculação estreita com os novos paradigmas econômicos.

A notável expansão da *Internet* tem feito muito para desvincular a educação a distância de sua anterior imagem de ser uma modalidade educativa voltada para pessoas de baixa renda. Centenas de jovens executivos brasileiros chegam a dispor

de U\$ 60 mil dólares anuais para cursar MBA oferecido pela Universidade de Harvard, por exemplo.

Não há dúvida de que a economia está hoje estreitamente vinculada às novas tecnologias e de modo especial à *Internet*. Algumas significativas transformações se operam ou se insinuam na educação em função do desenvolvimento das redes de comunicação. É inimaginável todo o potencial de desenvolvimento e transformações da educação e, obviamente, da sociedade do futuro por essa via. Mas, uma coisa já é realidade: em que pese o grande significado que a *Internet* tem para a elevação dos patamares de desenvolvimento social e das possibilidades jamais antes havidas para a aquisição de um fantástico volume de conhecimentos a partir de sua utilização, ela é também um grande negócio e está radicalmente ligada ao mercado. Cada vez mais a educação se apresenta como um rentável campo do mercado. “Na *Internet*, a educação não é um serviço público: é um bom e grande negócio. Nos Estados Unidos, o ensino a distância já é um negócio anual de 2 milhões de dólares. Pouco, em relação aos 750 milhões de dólares que irrigam cada ano as universidades americanas, mas suficiente para que as grandes instituições encarregadas da difusão se inquietem pelo seu futuro no “continente eletrônico” – informa Édouard Launet (2000¹⁸). Isso porque seis das mais prestigiadas instituições anglo-saxônicas, precisamente a universidade de Columbia (New York), a British Library, a New York Library, a London School of Economics, a Cambridge University Press e o Museu de história natural Smithsonian (Washington) acabam de associar-se a fim de propor através da *Web* tanto cursos pagos como gratuitos, estes últimos permitindo acesso a amplas bases de conhecimento. Qual o motivo de tamanho investimento, com altíssimos graus de risco, e o envolvimento incomparável de tão importantes universidades, museus e bibliotecas? Trata-se de marcar uma referência mundial e ao mesmo tempo de se defender dos perigos da mercantilização da *Internet*, essa é a nobre justificativa oficial.

Nas palavras do presidente da universidade de Columbia, George Rupp, “queremos garantir que nosso capital intelectual não venha a ser pilhado pelos

¹⁸ Disponível em http://www1.worldbank.org/education/terciary/news_archive/0427c0.html (27 de abril de 2000 – Tertiary Education – News Item. Des institutions anglo-saxonnes proposent des cours payants en ligne).

comerciantes (...) Nós devemos ser capazes de dizer aos intelectuais de renome que logo eles terão os meios de se comunicar com um público mais amplo” (Rupp, 2000, *ibidem*). Não há dúvida de que se trata de nobre causa. Entretanto, também não há como não admitir que a educação aí é tratada como negócio, aliás de alto risco, sujeito às inconstâncias e à imprevisibilidade das ações no domínio cibernético. É ilustrativo de nosso tempo o fato de que seis das mais importantes instituições públicas e sem fins lucrativos inaugurem mundialmente o modelo econômico da “ciberuniversidade” – planetária e paga. Este é um dos pólos da questão das novas tecnologias em educação, notadamente da *Internet*: elas muitas vezes fazem parte da indústria do desenvolvimento, deixando à margem a maioria da população mundial que não possui as condições de acesso aos meios de comunicação eletrônica, aumentando assim as taxas das carências educacionais.

Nos países centrais, a educação, sobretudo a de nível superior, experimenta grandes mudanças em função dos benefícios da falta tecnologia (e, no caso deles, da globalização). Em razão desses avanços tecnológicos, há quem proponha substituir a expressão “educação a distância”, que já seria anacrônica, por “aprendizagem *online*”. No futuro, ao menos nos países industrializados, serão muito comuns cursos misturando atividades dentro e fora do campus e estudantes locais e internacionais. Essas transformações, segundo Nicholas Burbules (University of Illinois at Urbana-Champaign) e Thomas Callister Jr. (Whitman College) hoje não produzem unanimidade entre os educadores, que se dividem entre o apoio entusiasmado e a rejeição. Apesar de que o aumento da educação *online* e dos provedores de educação pode significar uma tendência a “mais lixo” e a “mais vazio”, esses professores também argumentam que essa modalidade educativa pode muito bem renovar os debates a respeito de como os estudantes podem aprender melhor e de como podem aprender a fazer melhores escolhas, inclusive em questões educacionais¹⁹.

Uma observação importante, mas que não cabe desenvolver aqui: o eixo ensino aprendizagem tende a priorizar cada vez mais o segundo pólo. A aprendizagem cada vez mais obtém valor, sobretudo quando entendida como uma

disposição e uma capacitação para a aprendizagem permanente, em diferentes situações de vida. Para esse tipo de aprendizagem a *Internet* oferece crescentes contribuições, enquanto perde importância o ensino tradicional, especialmente naquela velha visão mecanicista de uma relação entre alguém que sabe e alguém que ainda não sabe ou sabe menos.

EaD e as Carências Educacionais

Não há dúvida porém que, do ponto de vista das iniciativas governamentais, a educação a distância permanece sendo uma das mais importantes estratégias pelas quais se persegue o objetivo de reduzir as imensas carências educacionais do país.

Uma das razões dessa popularidade é a crença generalizada de que o investimento em educação reverte em melhores índices de crescimento econômico e redução das desigualdades sociais. Embora o ponto seja polêmico, é inegável o atrativo que essas políticas exercem sobre os técnicos governamentais.

Programas de educação a distância possibilitam, pela sua própria natureza, enorme visibilidade a seus promotores. Por outro lado, é tentador promover um instrumento das desigualdades que apresenta um custo econômico relativamente baixo, um custo político praticamente nulo e que em geral traz bons retornos em termos de aceitação popular.

“(…) a expansão da educação é essencial para promover a eqüidade e a mobilidade, uma vez que a educação é um ativo não transferível, o qual é muito mais fácil de distribuir do que a terra e a maior parte dos outros ativos físicos²⁰. Além disso, educação é um ativo reproduzível (...) que é oferecido gratuitamente aos pobres. Em suma a expansão educacional é essencial para promover o desenvolvimento econômico e para reduzir a desigualdade e a pobreza”. (Barros/Henriques/Mendonça – Revista Economia – ANPEC, Vol.1 n.º 1 jan. 2000 p. 112).

¹⁹ Tertiary Education – News item. Understanding the Transformation of Higher Education, disponível em http://www1.worldk.org/education/tertiary/news_archive/0411b0.html (april 11, 2000).

²⁰ Grifo nosso

A crença no poder “equalizador” da educação tem sido compartilhada por economistas e planejadores de vários matizes ideológicos. O Banco Mundial tem sido o mais ativo divulgador dessa posição.

Desde o início da década de 70 o Banco Mundial redirecionou suas políticas de investimento para os ‘mais pobres’ e vem privilegiando projetos voltados para o atendimento de necessidades básicas - moradia, saúde, alimentação, água e educação. No campo educacional, a priorização passou a ser o investimento no ensino fundamental dentro da estratégia do Banco para ‘reduzir a pobreza’.

Essa ênfase sobre a escola de primeiro grau (e conseqüentemente incremento dos empréstimos para esse nível) viu-se reforçada a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, convocada conjuntamente pela Unesco, Unicef, Pnud e o BM. Lá se definiu a educação básica como a prioridade da década de 1990, identificando-se a educação de primeiro grau como o ‘carro chefe’ dessa política.

Dois documentos do Banco Mundial, publicados em 1992 e 1995, apontam que o investimento em educação está diretamente relacionado com desenvolvimento econômico: “A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades (...) e contribui para reduzir a pobreza (...) (BM 1992)”

“A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar (BM 1995)”²¹.

O professor Martin Carnoy da Universidade de Stanford e o economista e consultor do Banco Interamericano de Desenvolvimento, Cláudio Moura e Castro, afirmam que “devido as enormes transformações da economia mundial nos últimos 20 anos, a qualidade dos sistemas educacionais passou a ser um fator muito importante para a prosperidade econômica das nações. Estas transformações, que se sustentam nas revoluções da informação e das telecomunicações, requerem uma infra-estrutura que inclui, entre outros elementos, uma força de trabalho com uma

sólida base de conhecimentos matemáticos e científicos e uma capacidade de comunicar-se eficazmente” (Carnoy e Castro– 1998 p.3)

Os dois autores afirmam que, muito embora venha ocorrendo um aumento significativo na matrícula no ensino básico, em toda América Latina, na década de 1990, a qualidade do ensino público é deficitária. “Ainda que alguns estudantes continuem sendo completamente excluídos da educação básica (...) a segmentação dos anos noventa obedece principalmente ao *acesso diferencial à educação de qualidade*. Em geral a massa de alunos freqüenta escolas de muito baixa qualidade e os pobres em particular estão excluídos de uma educação que pode aproximar-se a uma educação de alta qualidade. Em contrapartida, a qualidade da educação oferecida nas escolas elitistas pode-se comparar à dos países avançados” (Carnoy e Castro- 1998,p.3)

A reforma educacional com escolas de qualidade para toda a população é vista, por esses analistas econômicos, como condição *sine qua non* dos governos latino-americanos na disputa por um lugar onde a competitividade é a marca de um mundo gerido por economia globalizada.

O Banco Mundial sugere também aos países em desenvolvimento que um dos fatores mais importantes para a reforma educacional consiste na descentralização e municipalização do ensino fundamental. Essa descentralização deve vir acompanhada de uma política salarial porque “o aperfeiçoamento educativo guarda uma relação direta com os incentivos salariais dos professores”.

“Trata-se de induzir a todos os professores, mediante incentivos salariais, a tomar cursos breves de formação no emprego que supostamente se traduzem de maneira direta em aumentos do rendimento dos alunos, em lugar de tratar de acrescentar esses conhecimentos mediante melhoras na formação antes do emprego que só se aplicaria aos jovens professores (...) o projeto de melhora da escola primária do Chile financiado com recursos do Banco Mundial atribui grande importância a uma campanha global de teleeducação para os professores a fim de melhorar a qualidade das escolas” (Canoy, Castro- 1998, p.40)

²¹ Torres, Rosa Maria “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial in O Banco Mundial e as Políticas Educacionais – São Paulo – Cortez Editora – 1996 – p.131”.

Dias Sobrinho afirma que é correto investir na educação básica, porém, questiona o efetivo compromisso do Banco Mundial com o desenvolvimento econômico e social. “Não resta dúvida que é correto investir pesadamente na educação básica. O problema reside no fato de que essa prioridade deve acontecer, segundo a visão bancomundialista, em boa parte, às custas da educação superior. Como suporte dessa política está outro conceito que apresenta graves conseqüências às sociedades de nossos países: a idéia de que a pesquisa é coisa para países ricos, que já teriam os recursos materiais e humanos instalados para desenvolvê-la. Aos países pobres cumpriria a tarefa de ampliar mais qualificadamente a massa de consumidores” (Dias Sobrinho, in Trindade – 2000, pp.63 e 64).

A utilização da teleducação na melhoria da qualificação profissional dos professores ‘em serviço’ é apontada pela assessora da Unicef, Rosa Maria Torres como uma boa prática, na ótica do Banco Mundial. “Estudos (e a própria experiência prática) demonstram que docentes com maior números de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos. Sobre essa base, o BM desaconselha o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomenda priorizar a *capacitação em serviço*, considerada mais efetiva em termos de custo e recomenda que ambas aproveitem as modalidades a distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais”²². (Torres, Rosa Maria – 1996 p.162)

Para a autora a utilização da educação a distância é recomendada como alternativa de baixo custo para os governos. Porém, essa modalidade vem sendo pouco utilizada tanto no âmbito da capacitação docente, quanto para fins educacionais na sala de aula. Rosa Torres conclui que “não existe informação suficiente nem avaliações confiáveis para afirmar que mesmo os programas considerados exitosos estejam apresentando melhores resultados em termos de aprendizagem e sejam mais efetivos em termos de custo. A fascinação com a tecnologia conduz muitas vezes a esquecer que também a tecnologia de ponta pode ser mal utilizada e mal aproveitada, que também a educação a distância pode

²² Grifo nosso

reproduzir o modelo de ensino tradicional e transmissor do qual se pretende fugir. De fato, programas de educação a distância que estão sendo divulgados e promovidos na literatura internacional, com freqüência não têm a mesma acolhida em seus próprios países”.(Torres, Rosa Maria- 1996- p.163).

No Brasil: analfabetismo e repetência

O Brasil irromperá o século XXI contabilizando uma cifra de 14% de sua população analfabeta, isto sem contar, os milhões de analfabetos funcionais, se levarmos em conta, os indicadores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que apontam que 65% dos brasileiros com mais de 15 anos não completaram os oito anos mínimos de estudo, determinados pela Constituição Federal.

A média brasileira de escolaridade (seis anos) é considerada pela UNESCO como a metade necessária para se superar o índice de pobreza. Deve-se ressaltar ainda que 50% dos alunos matriculados – aproximadamente 25 milhões de crianças e adolescentes - que freqüentam o ensino fundamental e ensino médio, estudam em séries que não correspondem a sua idade, em decorrência dos altos índices de reprovação e abandono escolar²³.

Ênfase no ensino básico, capacitação docente preferencial em serviço e descentralização, como acima foi mencionado, são os pilares da estratégia educacional do Banco Mundial para os países em desenvolvimento. No Brasil, o Ministério da Educação vem envidando vários esforços no sentido de cumprir essas políticas, que aliás têm conseqüências para muito além da educação, pois envolvem ou mesmo comprometem as políticas econômicas centrais.

Nestes últimos anos, um esforço especial vem sendo realizado no sentido de aumentar a freqüência na rede pública de ensino. De acordo com os dados do INEP²⁴, em 1999, 95,8% de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estavam matriculados no ensino fundamental, índice este equiparado aos dos países desenvolvidos. Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste esse índice chega a ser de

²³ Análise feita a partir dos dados do INEP, disponibilizados em: www.inep.org.br

²⁴ Ver www.inep.org.br

96%, enquanto nas regiões Norte e Nordeste não ultrapassam 89%, dados que mostram que ali se encontra a maior parte das crianças excluídas da escola²⁵.

Em números absolutos, 2 milhões de crianças, entre 7 a 14 anos, continuavam fora da escola, em todo o país, em 1999. Esse número, contudo, era praticamente o dobro três anos antes e sua queda só foi possível, entre 1996 e 1998, em decorrência do acréscimo de matrículas no ensino fundamental, realizado através de intensa campanha capitaneada pelo MEC junto aos governos estaduais e municipais.

As pesquisas do INEP apontam ainda que os dois principais problemas da educação fundamental no país continuam sendo a reprovação e o abandono. A reprovação, além de impedir o progresso dos estudos, constitui-se na causa direta do abandono e contribui para distorção grave entre série e idade. A partir de 1996, esses dois indicadores começaram uma curva descendente. Os números do INEP apontam que a reprovação diminuiu de 26,6% para 23,4% entre 1996 e 1997, e o abandono caiu de 4,6% para 3,9% no mesmo período. Para que ocorra uma melhora real, esses indicadores devem cair continuamente durante os próximos quinze anos.

Há que se ressaltar, contudo, que esses números exibidos pelo INEP calam uma verdade. A repetência não caiu em decorrência da melhora do nível dos alunos e professores. A sua queda se deve, sobretudo às políticas educacionais levadas a cabo pelos estados que introduziram o sistema de ciclos no ensino fundamental (pode-se pensar também nas políticas que contêm estímulos financeiros à permanência na escola, como os programas de renda mínima, etc.).

Se, de um lado, a flexibilização nos processos de avaliação dos estudantes melhora consideravelmente o fluxo escolar, aumentando as taxas de aprovação e diminuindo as de abandono, ela também pode estar sendo uma das causas de um afrouxamento da qualidade do ensino e do enfraquecimento da formação nas

²⁵ Esses índices podem estar sofrendo de uma contaminação, como aponta a Folha de São Paulo de 7 de agosto de 2.000. Alguns Estados, para auferir mais recursos do FUNDEF, vinculados ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, estão relacionando nesse nível também estudantes adultos que freqüentam classes de alfabetização. Além disso, deve-se considerar que esses percentuais se referem às matrículas, e não à permanência e efetiva presença dos alunos durante o ano letivo.

escolas fundamentais e médias, uma vez que as medidas pedagógicas de compensação previstas, como atendimento individual e aulas de reforço, não estão sendo adequadamente implementadas. Dessa forma, enquanto melhoram as estatísticas educacionais brasileiras, o que em princípio é muito positivo, generaliza-se uma percepção de que o problema maior é a qualidade de nossa educação básica nas escolas públicas. A avaliação feita pelo SAEB/INEP revela índices mais baixos no ano de 1999 relativamente ao ano da avaliação anterior, 1997, sugerindo que ao menos nesse período houve um decréscimo da qualidade na educação básica²⁶.

Uma segunda frente de atuação do MEC, tem sido no sentido da descentralização do manejo de recursos

No Brasil Republicano o sistema de educação fundamental sempre esteve, do ponto de vista institucional, a cargo de estados e municípios. No entanto, durante os governos militares, houve uma crescente centralização das políticas públicas, principalmente no que se refere ao manejo dos recursos destinados à educação.

“Com efeito, do ponto de vista regulatório e, mais ainda, dos recursos que financiam o gasto, a área educacional chega aos anos 80 submetida a um sistema de poder fortemente centralizado na União, padrão moldado pelas inspirações e práticas centralizadoras do autoritarismo e manifestas, por exemplo, nos mecanismos de manejo dos recursos do salário educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino –FNDE” (Draibe, 1998- p.3).

O processo de descentralização das políticas educacionais voltadas ao ensino fundamental, iniciada na segunda metade dos anos 80, ganhou impulso a partir de 1995. O Ministério da Educação, segundo Sônia Draibe, vem empreendendo esforços de desconcentração de poder e, para tanto, adotou três medidas voltadas à educação fundamental: 1. *Plano pedagógico*; a atualização dos conteúdos mínimos do ensino, através da elaboração dos Parâmetros Curriculares; 2. *Recursos e gastos*; alteração da lei de financiamento educacional, através de um novo sistema de transferências intragovernamentais fortemente indutor da municipalização e; 3. *Política de descentralização* dos programas federais de apoio

²⁶ Folha de São Paulo – 22 de novembro de 2000

ao ensino fundamental, especialmente o reforço financeiro das redes municipais e estaduais, o da merenda escolar e o da capacitação docente.²⁷

_Desse conjunto de reformas, destacamos, para o interesse da nossa pesquisa, aquelas que se referem a este último ponto, até porque elas sintetizam de modo peculiar as tendências acima mencionadas. O experimento TV Escola pretende ser uma intervenção na área da capacitação docente, atendendo as especificações de descentralização e “capacitação em serviço”, e faz convergir as políticas propugnadas pelo BM com experimentos que já vinham sendo produzidos em diferentes esferas do poder público. Relatamos, a seguir, de forma breve alguns desses experimentos, porque eles são necessários para compreender melhor o surgimento da TV Escola e sua forma atual.

Projetos Mãe

A TV Escola não foi o primeiro projeto destinado à capacitação docente de que se tem notícia no país. Ao contrário, várias outras experiências voltadas à capacitação a distância foram introduzidas na prática educacional nos últimos anos. No final da década de 60, o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IDERB) criou uma série de programas para TV e rádio com objetivo de atualizar e requalificar os professores da zona rural. Em 1979, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro desenvolveu projeto de capacitação docente intitulado “Um rádio e uma televisão em cada escola”, com resultados promissores, segundo seu criador, Arnaldo Niskier²⁸.

Esses e outros projetos se caracterizaram por seu caráter regional e tiveram vida bastante limitada.

Dois projetos educacionais a distância disputam o título de serem os programas norteadores da linha de atuação da TV Escola: “Projeto Ipê” e “Um Salto Para o Futuro”.

²⁷ Grifo nosso

²⁸ Mais sobre o assunto ver Arnaldo Niskier em Educação a Distância: A tecnologia da esperança

Projeto Ipê

Em 1985 a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo lançou o Projeto Ipê que consistia na veiculação de programas televisivos, através da TV Cultura, para capacitação dos professores da rede de ensino. O projeto, que sobreviveu parte de dois governos estaduais e um inteiro (Franco Montoro, Orestes Quéricia e Luiz Antônio Fleury), esteve no ar durante quase 8 anos e capacitou milhares de professores. Lançado em 1984, no segundo ano de mandato de Franco Montoro, o Ipê esteve no ar até o segundo ano de mandato de Luiz Antônio Fleury, em 1992.

Exibido duas vezes por semana, com reprise aos sábados pela manhã, o Ipê foi concebido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) - órgão da Secretaria da Educação - com o objetivo inicial de capacitar professores alfabetizadores em serviço.

O Ipê foi criado durante a gestão de Paulo Renato Costa Souza que, em 1984, exercia o cargo de secretário estadual de Educação do governo paulista. O Ipê foi, na opinião de Paulo Renato, uma das experiências que serviram de modelo para a criação da TV Escola, em 1996. “Esse é um projeto (TV Escola) que, na verdade, nasceu muitos anos atrás. Quando eu era secretário de educação de São Paulo (...) lançamos o Projeto Ipê, de treinamento de professores via televisão, utilizando, naquele momento, a TV Cultura de São Paulo, aos sábados pela manhã”²⁹.

O professor Pedro Paulo Demartini, um dos coordenadores do projeto Ipê, por parte da CENP, relata: “O Ipê tentava transmitir a idéia de uma alfabetização construtivista e, para tanto, nosso trabalho implicou em desenvolver um reestudo da alfabetização e os textos básicos, que depois resultaram nos primeiros vídeos, foram produzidos pela professora Emília Ferreira, conteudista da CENP”³⁰.

Os programas eram veiculados em sinal aberto pela TV Cultura para todo o estado de São Paulo. As escolas da rede que desejassem participar do projeto inscreviam-se através das delegacias regionais de educação. Se as escolas não

²⁹ Discurso do Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza durante seminário de comemoração dos 2 Anos da TV Escola *in* 2 Anos da TV Escola – SEED 2000 p. 18

³⁰ Entrevista concedida por Pedro Paulo Demartini em 04 de Setembro de 2000. Atualmente Demartini trabalha no Depto. de Educação da TV Cultura de São Paulo.

tivessem recursos para compra de aparelhos de televisão, os mesmos eram fornecidos pela Secretaria através das delegacias de ensino.

As transmissões eram feitas duas vezes por semana e aos sábados pela manhã e a recepção era organizada em telepostos com monitores treinados pelos técnicos da CENP. "Os monitores eram escolhidos entre os professores da área de conhecimentos dos programas que exibíamos. Se o programa enfocava a área de ciências, por exemplo, então o monitor era escolhido entre os professores da área. Muitas vezes o próprio diretor da escola assumia o papel de monitor. A experiência dos telepostos era muito rica, pois, logo após os professores assistirem aos programas acabavam discutindo questões relevantes sobre temas da escola que não discutiam em outros momentos. A idéia era fomentar a discussão de forma organizada"³¹.

A estrutura dos telepostos baseava-se nos monitores e nos textos impressos enviados com antecedência pela CENP, através das delegacias de ensino. Aos sábados, os professores podiam sanar dúvidas durante as exibições através de telefone e fax. No primeiro ano de funcionamento do projeto, em 1984, 83 mil professores inscreveram-se para participar. O sucesso foi tão grande que no ano seguinte inscreveram-se 230 mil professores. Essa intensa procura pelos cursos de capacitação tem uma explicação segundo Pedro Demartini: "Os professores inscritos para capacitação no primeiro ano do projeto receberam certificados que valiam pontos para concurso de ingresso e remoção. No ano seguinte houve uma explosão de matrículas"³².

³¹ Entrevista Pedro Demartini

Nome do Curso	Ano	Inscritos	Concluintes	Evasão	% da Evasão	% de Aproveitamento	N.º de Programas
1. Atualização e Aperf. de Professores e Especialistas em educação/ multimeios	1984	83.627	74.679	8.948	10%	90%	6
1. Atualização e Aperf. de Professores e Especialistas em educação/ multimeios	1985	230.009	152.858	77.151	33,54%	66,46%	29
3. Quem quiser que conte outra (Ed. Artística)	1986	39.769	30.873	8.946	22,40%	77,60%	6
4. Isto se aprende com ciclo básico	1986	26.256	22.069	4.187	6,27%	93,73%	6
5. Quem quiser que conte outra	1987	17.400	14.886	2.514	14,45%	85,55%	6
6. Isto se aprende com ciclo básico	1987	20.872	17.376	3.496	16,74%	83,26%	6
7. Ciclo básico em jornada única	1988	58.300	48.516	9.784	16,78%	83,22%	6
8. Discutindo o currículo do 1º Grau	1988	40.428	35.218	5.310	7,63%	92,34%	6

Fonte: Revista Tecnologia Educacional v. 19 (95/96): jul/out. 1990 p. 48

Nota-se que a tanto a procura como a evasão dos professores foi maior em 1985, no segundo ano de funcionamento do projeto. Se por um lado a procura foi grande motivada pela procura de ‘certificados’, por outro foi quando se registrou a mais alta taxa de evasão (33,54%). A explicação da CENP que empreendia avaliações periódicas dos cursos é que essa evasão justificou-se porque os professores inscreveram-se em programas fora de sua especialidade, e, muitas vezes, sem pré-requisitos suficientes para acompanhar os programas e textos³³.

Para Pedro Demartini, o sucesso do projeto deveu-se a vários fatores. Entre eles a qualidade dos conteúdos dos programas exibidos, da entrega antecipada dos textos impressos para acompanhamento das aulas televisivas e o sinal da televisão. “No Vale do Ribeira onde o sinal da TV Cultura era ruim o Projeto Ipê não obteve sucesso entre os professores”.³⁴

Um Salto Para o Futuro

Talvez nenhum outro projeto de capacitação docente a distância, realizado no país, tenha encontrado tanta repercussão nas mídias especializadas, no Brasil e no exterior, como “Um Salto para o Futuro” produzido pela Fundação Roquette Pinto e exibido pela TVE/RJ. O projeto, lançado em caráter experimental entre agosto e dezembro de 1991, com o título provisório de “Jornal da Educação – Edição do

³² Entrevista Pedro Demartini

³³ Revista Tecnologia Educacional v. 19 (95/96): jul./ago. 1990 p.47

³⁴ Entrevista Pedro Demartini

Professor”, foi dirigido inicialmente à capacitação de 600 professores do ensino fundamental, distribuídos em telepostos espalhados nos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Alagoas, Minas Gerais e Espírito Santo.

Uma avaliação positiva dessa fase piloto, realizada pela Fundação Roquette Pinto, fez com que a partir de 1992 esse projeto de capacitação, que ganhou o nome definitivo de “Um Salto para o Futuro”, fosse ampliado a todos estados. Neste ano, 30 mil cursistas participaram das aulas, através de 564 telepostos, onde se organizava uma recepção organizada, isto é, onde os alunos assistiam aos programas exibidos contando com a supervisão de um monitor ou orientador de aprendizagem.

Para a professora Terezinha Saraiva, ex-consultora da Fundação Roquette Pinto, o surgimento desse projeto ocorreu com objetivo de equacionar duas questões centrais presentes no debate pedagógico no início dos anos 90: a expansão do ensino fundamental e a manutenção da qualidade. “(...) a expansão quantitativa necessária à democratização da educação tem que estar comprometida com a qualidade (..) Estamos assistindo em vários países, inclusive no Brasil, à perda da qualidade do ensino em consequência de vários fatores, dentre eles o de uma expansão desordenada. (...) A qualidade da educação depende de vários fatores; mas, sem dúvida, o decisivo é o professor, que precisa ter adequada formação, permanente atualização e justa valorização (...) Para responder a esse desafio, o Brasil está buscando novas estratégias, está utilizando novas tecnologias (...) uma das metodologias educacionais que se está afirmando, no Brasil, como inovadora, no sentido da utilização adequada para o atendimento às necessidades reais é a teleducação” (Saraiva, 1998 – pp.48 e 49).

Toda a produção do ‘Um Salto para o Futuro’ foi e é financiado, até hoje, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pelo financiamento de projetos destinados à melhoria do ensino fundamental. Além dos programas televisivos os cursos são baseados em farto material impresso e cabe às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a seleção dos professores e coordenadores que participam do projeto.

Uma característica do ‘Um Salto para o Futuro para o Futuro’ é que a maioria dos Estados e municípios inscritos no programa de acompanhamento, através dos telepostos, concedia aos participantes presença e pontuação que possibilitavam a progressão funcional dos professores. “A perspectiva de pontuação para ascensão funcional é um atrativo para cativar os professores. O Paraná, por exemplo, só extinguiu essa prática, no começo deste ano (2000), em decorrência da lei de responsabilidade fiscal que impede que o Estado ultrapasse o limite de 60% com gastos com folha de pagamento”³⁵.

Até 1996, quando passou então a fazer parte da grade de programação da TV Escola, ‘Um Salto para o Futuro’ era transmitido ao vivo de segunda a sexta-feira, das 19h00 às 20h00 pela TVE do Rio de Janeiro, em sinal aberto de televisão via satélite, e veiculado por todas as emissoras educativas do país. Em 1995 o programa sofreu uma mudança no seu formato, buscando maior interatividade com os telespectadores/alunos. Três telepostos de diferentes estados participavam do programa ao vivo através de telefone e fax. O programa também passou a ser veiculado pela rádio MEC e demais emissoras que integram o sistema de radiodifusão educativa.

Professores capacitados

Ano	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
N.º de professores Capacitados	600	30.000	96.000	142.261	271.523	307.816	250.445	183.738	223.232

Fonte: Tecnologia Educacional v. 26 (140) jan/fev/mar/1998 - TVE/SEED/ Deped³⁶

“Um Salto para o Futuro” é, com certeza, o mais longo programa de capacitação docente do país. Embora hoje faça parte da grade de programação da TV Escola, ele mantém as mesmas características desde a sua criação, isto é, é exibido diariamente sendo que uma vez ao vivo e duas reprises. Embora a Secretaria de Educação a Distância seja responsável institucionalmente pelo

³⁵ Entrevista concedida por Carmem Moreira Castro Neves – Em anexo

³⁶ “TV Escola” texto de divulgação interna da Secretaria de Educação a Distância; agradeço a professora Carmem Moreira de Castro a cessão desse documento.

programa, a sua produção continua até hoje sendo realizada no Rio de Janeiro através da Fundação Roquette Pinto.

“Além disso, ‘Um Salto para o Futuro’, por sua importância, abrangência e resultados é também um marco na história da educação a distância no Brasil, pois foi o estimulador de mentalidade e de desenvolvimento de ações concretas, que abriram novas perspectivas para esta metodologia de ensino no país.

Uma televisão só para a escola

Medidas esparsas foram realizadas pelo MEC para a formulação de uma política nacional de educação a distância em 1992, como a criação de uma Coordenadoria Nacional de EaD, no âmbito do próprio Ministério e, também, em 1993, com a assinatura de acordos de cooperação entre MEC e o Conselho de Reitores e com várias universidades com a finalidade de dar suporte técnico e científico para a educação básica, utilizando recursos da educação a distância. No ano seguinte, em 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação a Distância.

O passo decisivo, entretanto, foi a criação, em 1995, da Subsecretaria de Educação a Distância, responsável pelo Programa Nacional de EaD, subordinada à Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. No mesmo ano, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDIAE). Nesse locus institucional – o setor de Inovação da SEDIAE - foi desenvolvido o projeto piloto da TV Escola, conforme previa o Protocolo Técnico n.º 1 assinado entre os Ministérios da Educação, Comunicação e Secretaria de Comunicação da Presidência da República.

O projeto TV Escola tem uma característica específica que o diferencia dos que surgiram anteriormente no campo da capacitação docente com tecnologia de educação a distância. **A TV Escola é um canal televisivo exclusivo, transmitido em circuito fechado a todo o país, através do satélite Brasilsat1. Sua recepção se faz pelo aparelho de televisão dotado de antena parabólica específica e decodificador.** Esse fato deu aos formuladores do projeto e, em última instância ao MEC, uma grande autonomia frente aos canais televisivos públicos e privados, no que se refere à transmissão dos programas. A instância federal poderia, nesse

sentido, falar diretamente para o usuário final – o professor, sem a mediação política envolvida na gestão das emissoras educativas estaduais e com menores custos do que se tivesse que negociar com os canais privados³⁷.

No dia 6 de junho, foi emitida a Resolução n.º 5 do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) que instituía o Programa de Apoio Tecnológico (PAT) ou *Kit Tecnológico*, como ficou conhecido popularmente este programa. Esta Resolução previa que todas as escolas das redes estadual e municipal com mais de 250 alunos receberiam dinheiro para compra de televisão, vídeo e antena parabólica. A fim de tornar o programa mais abrangente, o Ministério da Educação, através da Resolução n.º 21, de 17 de agosto de 1995, deu nova redação à Resolução de n.º 15 e estendeu o programa do *Kit Tecnológico* para as escolas com mais de 100 alunos. Com essa medida, o MEC pretendia atingir 90% das escolas públicas de todo o país tornando, assim, o programa mais equânime.

Em 4 de setembro de 1995, foi realizada a primeira transmissão da TV Escola, em caráter experimental, para o estado do Piauí.

O programa foi inaugurado com forte apelo político, no sentido de cumprir algumas das metas centrais do programa eleitoral do Presidente Fernando Henrique Cardoso – a valorização do professor e o compromisso com a descentralização do poder decisório. A então secretária do SEDIAE, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista para o lançamento da TV Escola, afirmava que esse projeto surgia para responder “a duas grandes diretrizes estabelecidas no programa de governo de Fernando Henrique Cardoso. A primeira delas é o compromisso com as ações voltadas para a valorização do Magistério, uma vez que nossa programação irá privilegiar a capacitação e formação continuada de professores das redes públicas de educação básica. A segunda diretriz está compromissada com a melhoria da qualidade de ensino. Aqui a TV Escola entra como um recurso de apoio à sala de aula, oferecendo programas de qualidade que complementem e auxiliem o professor no processo de ensino-aprendizagem (...) Isso irá criar condições para a construção

³⁷ A “autonomia”, por outro lado, viria acarretar alguns problemas, principalmente no que se refere à indispensável colaboração da esfera estadual e municipal para sua implantação qualitativa. Voltarei a esse ponto mais tarde.

de uma nova pedagogia compromissada tanto com o processo de aprender a aprender com prazer e entusiasmo quanto com o sucesso do aluno e com educação de qualidade (...) Outro ponto importante a se destacar é o repasse direto de recursos para as escolas iniciado pelo MEC/FNDE, o que assegura maior autonomia financeira às escolas. (...) O ideal é que cada escola desenvolva um trabalho em equipe, sob a liderança dos professores, para organizar a recepção dos programas. Já existem em todos os estados equipes de supervisão de educação a distância, responsáveis pela recepção organizada, acompanhamento e avaliação do programa *Salto para o Futuro* (...) De toda forma, é fundamental que os gestores responsáveis pelas redes estadual e municipal de ensino mobilizem os profissionais da educação para a utilização adequada da programação, assegurando condições de trabalho propícias ao seu aproveitamento”³⁸.

O projeto concebido pelo SEDIAE, e que se mantém até hoje, é muito cioso daquilo que, no seu entendimento, é um forte atributo de “descentralização” - cada escola é autônoma para gravar e utilizar os filmes segundo as suas condições e regras. A colaboração, considerada indispensável, dos níveis estadual e municipal, deve ser espontânea e não mandatória, razão pela qual, a estrutura de capacitação docente prevista pelos organizadores da TV Escola baseava-se nas experiências dos telepostos do ‘Salto para o Futuro’. Na mesma direção, enfatiza-se sempre que os recursos financeiros são repassados pelo Ministério às Secretarias de forma direta, sem mediação financeira ou política³⁹.

No plano organizacional do ministério, por outro lado, o projeto implicou em reorganizar e fundir organismos preexistentes. No dia 6 de dezembro de 1995 foi

³⁸ Entrevista de Maria Helena Guimarães de Castro op. cit. p. 4

³⁹ Outra característica da TV Escola, no momento de sua implantação, foi o fato de que seu alcance limitava-se aos professores do ensino fundamental. Isso porque, além da prioridade política atribuída a esse nível de escolaridade, o projeto TV Escola foi financiado, inicialmente, com recursos do FNDE o que legalmente, vedava sua utilização em outras esferas do ensino. FNDE é um fundo que administra recursos oriundos de uma taxa paga pela iniciativa privada. De acordo com a lei, as empresas têm que investir 2,5% do seu faturamento no ensino fundamental de duas formas: ou constroem escolas para os filhos dos empregados ou repassam essa alíquota para administração do FNDE. Somente a partir do segundo semestre de 1999 é que a TV Escola iniciou transmissões destinadas à capacitação de docentes do 2º Grau, com recursos provenientes da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (EMTEC).

nomeado para dirigir o projeto o sociólogo Pedro Paulo Popovick⁴⁰. É interessante notar que Pedro Paulo, até o momento da sua nomeação, fazia parte da Secretaria de Comunicação da Presidência da República. Havia até então uma relativa dualidade na formulação e execução da política de educação a distância uma vez que, como apontei acima, a TV Escola era desenvolvida no SEDIAE (portanto no MEC) e a Subsecretaria para educação a distância estava subordinada à Secretaria de Comunicação. Para dar um caráter definitivo o MEC criou, no dia 27 de maio de 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED)⁴¹, integrante da estrutura regimental do Ministério, sendo que Pedro Paulo foi mantido no cargo de Secretário de Educação a Distância.

Com a criação da SEED a SEDIAE foi extinta e todo o setor de avaliação que estava lotado nessa secretaria passou a fazer parte do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) - criado nos anos 30 - que passou por profunda reformulação transformando-se, desde então, no principal órgão responsável pela política de avaliação do Ministério.

Coube à SEED a responsabilidade pela definição da política de educação a distância do MEC, em articulação com as áreas afins.⁴²

⁴⁰ Pedro Paulo Popovick foi contemporâneo durante sua graduação, na USP, do presidente Fernando Henrique Cardoso. Pedro Paulo também foi, durante a década de 70, diretor da Editora Abril e responsável pela produção do material impresso do Telecurso 2º Grau produzido pela Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho.

⁴¹ Decreto n.º 1917 art. 2º, inciso III, alínea b, do Anexo.

⁴² Seus principais objetivos são:

- Valorizar o papel da educação a distância na implantação de uma nova cultura educacional, comprometida com a formação do cidadão em múltiplas linguagens e com a ampliação dos espaços educacionais e dos domínios do conhecimento.
- Contribuir por meio da disseminação de programas, conhecimentos e tecnologias aplicadas à educação a distância – para a melhoria da qualidade de educação, reduzindo as taxas de repetência e evasão, melhorando o rendimento dos alunos, aumentando as taxas de conclusão das séries e graus de ensino, e incentivando atitudes autônomas que sejam a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes;
- Desenvolver programas de âmbito nacional para a formação e capacitação permanente dos professores e gestores da rede pública de ensino, proporcionando condições que permitam introduzir melhorias no currículo e nos processos de ensino-aprendizagem;
- Desenvolver programas de formação profissional e de caráter cultural, para atendimento a setores sociais mais amplos;
- Articular o campo institucional, coordenando um sistema integrado e interativo de educação a distância [“TV Escola” texto de divulgação da Secretaria de Educação a Distância (ainda não publicado)].

Agradeço a professora Carmem Moreira de Castro a cessão desse documento.

Em 24 de dezembro 1996, o Congresso Nacional sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.424/96)⁴³, que consagrou pela primeira vez a educação a distância como modalidade que deve ser incrementada em todos os níveis de ensino.

No Plano Nacional de Educação (PNE) que o MEC enviou ao Congresso Nacional em dezembro de 1997 a política de formação de professores, através da educação a distância, ganhou especial destaque: “Uma referência especial cabe aos cursos de formação de professores – escola normal, pedagogia e licenciaturas. Como responsáveis pela formação de professores, é fundamental que as tecnologias sejam incorporadas ao projeto pedagógico e ao cotidiano desses cursos, instrumentalizando o futuro professor no uso das novas linguagens na educação de seus alunos e na própria atualização da educação continuada”⁴⁴.

A linguagem dos técnicos

Os técnicos do MEC consideravam que, para o surgimento de um programa nacional de capacitação docente a distância, a prioridade era enfrentar três ordens de dificuldades: a escolha de um veículo a ser utilizado para essa capacitação ; a compra do equipamento necessário e; a capacitação dos ‘multiplicadores’ – agentes que iriam repassar conhecimento dessa tecnologia educacional para os usuários finais.

⁴³ Art. 80- O Poder Público incentivará o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

⁴⁴ Ministério da Educação e do Desporto/ INEP –Brasília – 1997 p.14

A primeira parecia ser a decisão mais fácil. A televisão como tecnologia educacional era uma escolha óbvia uma vez que os indicadores do IBGE apontavam a presença de aparelhos de televisão em 89,7% dos lares. Entretanto, a conversão de um meio tradicionalmente voltado para o entretenimento em veículo educativo apresentou algumas dificuldades.

Nas palavras da Diretora de Política de Educação a Distância “aí realmente houve uma falha na implantação do programa pois a presunção no sentido de que a tecnologia usada (televisão) era muito conhecida não garantia que ter acesso a essa tecnologia quer significar ter acesso ao uso desta tecnologia. Qualquer tecnologia para ser absorvida educacionalmente tem que passar por um processo diferente. Você não assiste televisão em casa da mesma forma que assiste na escola. No início pensava-se que o fato dos programas serem de excelente nível de qualidade seria suficiente para cativar professores a assistir a programação. E na verdade não é até porque se tem problemas de várias ordens como qualidade da imagem e do som, manuseio do equipamento (...) essas questões que dizem respeito à técnica de uso da tecnologia, da incorporação da tecnologia não foi preocupação no primeiro momento da TV Escola (...) Num segundo momento (...) começou-se a investir em capacitação”⁴⁵.

Outro ponto a se destacar quanto à dificuldade técnica é que na primeira etapa de implantação do programa as pesquisas de avaliação⁴⁶ mostraram que um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas era falta de pessoal capacitado para programar a gravação de programas no vídeo cassete e da antena parabólica. Esse problema ainda persistia em 1999, quando nova pesquisa divulgada pela Revista da TV Escola mostrou que 43% das escolas pesquisadas afirmavam que não gravavam programas por falta de pessoal capacitado⁴⁷

⁴⁵ Entrevista concedida pela Diretora de Política de Educação a Distância/SEED – Carmem Moreira Castro Neves. Documento em anexo.

⁴⁶ Ver Caderno de Pesquisa do NEPP *‘Descentralização das políticas sociais: o que ensinam as experiências recentes da merenda escolar, do dinheiro na escola e da TV Escola*. Campinas 1988

⁴⁷ Revista da TV Escola. n.º 20 ago./set. 2000 p. 38

Os outros dois pontos, a compra de equipamentos através da formulação do Programa de Apoio Tecnológico (PAT)⁴⁸ - mais conhecido como *Kit Tecnológico* - e a formação de 'multiplicadores' foram marcados pela retórica da descentralização.

A compra do *Kit Tecnológico* funcionou através do repasse de recursos do FNDE para as Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino. Essa maneira de se entender descentralização fez com que, numa primeira etapa, fossem atendidas pelo programa cerca de 42 mil escolas em todo o país. As Secretarias Estaduais de Educação (SEE's) e 2.191 Secretarias Municipais recebessem recursos do FNDE no valor de R\$ 1.500,00, por cada escola⁴⁹.

Essa dimensão da 'descentralização' não estava destinada a encontrar problemas dada a óbvia convergência do interesse político do governo federal em estabelecer um mecanismo de entendimento com os níveis estaduais e locais. Mesmo assim ocorreram alguns contratemplos como apontam Draibe e Perez : "As informações regionais mostram grandes diferenças, principalmente no que tange às dificuldades de realizar as licitações: muitas prefeituras e mesmo estados enfrentaram atrasos e alguns precisaram refazer todo o processo devido a inúmeras irregularidades cometidas. No entanto, há casos bem-sucedidos de alguns estados (Minas Gerais e Bahia, por exemplo) que repassaram o recurso financeiro para as próprias unidades escolares comprarem o *kit*. Também as escolas públicas de São Paulo receberam os recursos financeiros para adquirir os equipamentos(...)". (Draibe e Perez, 1999: 46).

De acordo com o Censo Escolar de 1999 existiam no Brasil 60.955 escolas com mais de 100 alunos onde estudavam 28.965.896 alunos e trabalhavam 1.091.661 professores. A TV Escola⁵⁰ estava presente em 56.770 escolas, isto é,

⁴⁸ O MEC estabeleceu que o aparelho de TV deveria ser em cores, de pelo menos 20 polegadas, bivolt e com controle remoto; o videocassete deveria ser de quatro cabeças, com controle remoto, bivolt e sistemas NTSC/PALM; o conjunto de recepção de satélite seria composto por uma antena parabólica com diâmetro variando entre 2,7 e 2,85 metros, um amplificador de baixo ruído, LNB, de 25 graus, um receptor de satélite e um servo-motor; e a caixa de fitas VHS deveria conter, no mínimo, 10 unidades.

⁴⁹ O programa de repasse de recursos para compra do *Kit Tecnológico* foi suspenso no ano de 2000 por falta de recursos.

⁵⁰ De acordo com relatório interno da TV Escola no período 95-99 foram destinados para compra dos equipamentos que compõem o *Kit Tecnológico* R\$ 83.317.876,00.

93% da rede pública de ensino fundamental. No quadro abaixo a distribuição das escolas que têm *Kit Tecnológico* instalado:

Estado	Kits Adquiridos 1995/1999
Região Norte	4.766
Acre	191
Amapá	131
Amazonas	660
Pará	2.600
Rondônia	441
Roraima	117
Tocantins	626
Região Nordeste	21.239
Alagoas	1.236
Bahia	6.245
Ceará	3.406
Maranhão	3.009
Paraíba	1.593
Pernambuco	2.760
Piauí	1.413
Rio Grande do Norte	820
Sergipe	757
Região Sudeste	18.390
Espírito Santo	860
Minas Gerais	6.225
Rio de Janeiro	3.961
São Paulo	7.344
Região Sul	8.530
Paraná	3.691
Rio Grande do Sul	3.155
Santa Catarina	1.684
Região Centro-Oeste	3.845
1 Distrito Federal	416
Goiás	1.891
Mato Grosso	824
Mato Grosso do Sul	714
Total Geral	56.770

Fonte: FNDE- Relatório do PAT 95/99- Seed/MEC

No que se refere ao terceiro aspecto, a capacitação de ‘multiplicadores’, a descentralização, na maneira como ela era entendida pelos técnicos, apresentou sérios limites. A idéia inicial era que caberia à SEED a formação dos

'multiplicadores', responsáveis em seus estados e municípios pela capacitação dos usuários da TV Escola. Essa ação é chamada como plano de gestão compartilhada e surgiu, segundo os técnicos da SEED, da necessidade de se encontrar um gerenciamento para a TV Escola, compatível com a autonomia dos sistemas e escolas.

A parceria da SEED com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais era ponto fundamental para o efeito multiplicador da difusão do uso da TV Escola. Essa estreita parceria, porém, não ocorreu a contento. Nas duas primeiras avaliações do projeto, realizadas pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP - da Unicamp, esse problema havia sido detectado da seguinte maneira: “A radical descentralização levou a uma inserção muito frágil do programa nas redes, já que não houve previamente acertos e articulações bem estabelecidas com as secretarias estaduais e municipais de educação, de tal modo que seus papéis e funções, na TV Escola, estivessem bem definidos (...) Entende-se, assim, o depoimento de inúmeros atores que concluem que o ‘programa está solto’ ou ‘ninguém é responsável por ele’. Os diretores não conseguem informações nas secretarias, principalmente dos municípios, porque os técnicos destas também pouco sabem sobre o programa” (Draibe e Perez, 1999- p.47)

A última pesquisa de avaliação, publicada na Revista da TV Escola, mostra que 85% dos professores da rede pública de ensino do país responderam que nunca receberam nenhum tipo de capacitação sobre a utilização dos programas⁵¹.

“Nós começamos a treinar os multiplicadores dentro da visão que a TV Escola é uma parceria com os estados e municípios. Caberia aos estados e municípios capacitarem seus professores e, nós da SEED, capacitávamos os ‘multiplicadores’. Percebemos que esse efeito multiplicador não estava ocorrendo por vários motivos, entre eles, porque as secretarias estaduais e municipais alegavam falta de recursos ou falta de interesse político”⁵².

Na tentativa de reduzir, mesmo que parcialmente, esse alto índice de 86% das escolas que se dizem sem capacitação, a SEED decidiu implementar curso de capacitação sobre a TV Escola utilizando como veículo a própria TV Escola. Para

⁵¹ Revista da TV Escola n.º 20 –ago./set. 2000 pp.37/38/39.

tanto a SEED abriu inscrições durante o mês de agosto de 2000 e o número de professores matriculados ultrapassou a marca dos 200 mil em todo o país. Pela primeira vez, desde que a criação do programa da TV Escola, a SEED adotará uma política de avaliação sistemática dos inscritos no curso a distância, através de convênio com a Unirede⁵³.

“Esse é um curso de extensão para permitir que todos os professores que não tenham curso superior possam participar.(...) O conteúdo dos programas serão produzidos através da parceria entre SEED e Unirede que resultará em programas de vídeo e material impresso (...) A Unirede se estruturou através de 18 pólos em várias unidades da federação, sendo que cada pólo ficará responsável por um número de vagas e responsável pelo atendimento dos alunos inscritos (...) Todos os participantes⁵⁴ receberão certificados emitidos pela Unirede que realizará avaliação de todos os participantes (...) Se esses certificados serão utilizados ou não para a progressão da carreira dos professores vai depender da política salarial dos estados e municípios. A SEED não pode se responsabilizar sobre essa questão”⁵⁵.

⁵² Entrevista com Carmem Moreira Castro Neves . Em anexo

⁵³ Consórcio de 60 Universidades Públicas que promoverão cursos à distância de graduação.

⁵⁴ Nesse convênio assinado com a SEED serão atendidos inicialmente 34 mil professores. A SEED justifica falta de recursos para atender todos alunos de uma só vez e programou novos cursos ao longo do ano de 2001.

⁵⁵ Entrevista com Carmem Moreira Castro Neves. Entrevista em anexo.

A tabela a seguir apresenta os principais eventos realizados para capacitação de ‘multiplicadores’.

Ano	Local	Evento
1996	Brasília – DF 6-8 de fevereiro	1º Workshop da TV Escola
	Brasília - DF 9 a 11 dezembro	2º Workshop da TV Escola
1997	Salvador - BA 9 a 11 dezembro	3º Workshop da TV Escola
1998	Brasília - DF 12 a 15 maio	Reunião Técnica com Delegacias Regionais do MEC- Demec
	Brasília - DF 30 junho a 1 de julho	Seminário Internacional 2 Anos da TV Escola
	Brasília - DF 17 a 20 agosto	Reunião Técnica com Secretarias de Educação
	Brasília – DF 24 a 25 de agosto	Reunião com a comissão Técnica da TV Escola
	Natal – RN 18 a 20 novembro	4º Workshop da TV Escola
	1999	Vitória – ES 21 a 24 setembro
	Fortaleza- CE 17 a 19 novembro	TV Escola : Capacitação de Gerentes (Nordeste/Sul)
	Belo Horizonte –MG 30 nov. a 2 dez	TV Escola: Capacitação de Gerentes (Norte,Sudeste,Centro-Oeste)

Fonte: Material de divulgação interna da TV Escola

Quem assiste a televisão na escola?

Para acompanhar o desempenho da TV Escola, a Secretaria de Educação a Distância vem realizando periodicamente seminários e pesquisas de avaliação. Desde 95 foram realizadas 8 pesquisas e um seminário internacional de avaliação da TV Escola. O resultado de 5 dessas pesquisas foi publicado na Revista da TV Escola. Os demais o foram internamente.

As realizações dessas pesquisas são consideradas fundamentais na opinião da diretora de Política de Educação a Distância, Carmem Moreira Castro Neves, porque são através delas que a SEED norteia suas atividades, desde a elaboração de conteúdos de programas e filmes até gastos em treinamento com pessoal para operar a TV Escola.

“A TV Escola é um processo em implantação e diariamente as pessoas se manifestam solicitando mais e melhores vídeos (...) Existe uma curva que mostra bem o uso de novas tecnologias educacionais. Num primeiro momento sempre há entre 10% e 15% de professores entusiastas que sempre topam tudo de imediato. Outros 10% não usam nada e são contra qualquer tecnologia. Entre 75% a 80% constituem aquele grupo de professores que observam os 10% entusiastas para ver se a tecnologia é boa”.⁵⁶

As pesquisas realizadas para a avaliação da TV Escola têm tido acentuado viés quantitativo. Elas indicam o crescimento do número de escolas cobertas pelo kit tecnológico. Assim é que, em 1997, as pesquisas mostravam que 77,5% das escolas de ensino fundamental com mais de cem alunos tinham o kit tecnológico, número que cresceu para 90% em 1998 e para 91% em 1999. O índice de gravação, entretanto, vem caindo. Das 61% das escolas que afirmavam gravar programas em 1997 e que haviam crescido para 64% em 1998, apenas 59% continuavam a fazê-lo em 1999.⁵⁷ É notório, também, que o Programa tem muito poucos instrumentos para acompanhar a efetiva utilização de seu material e os seus efeitos sobre o processo educativo. Há indicações apenas de que o objetivo principal do programa – a capacitação do professor - vem sendo melhor compreendido. Em 1997, 59% das escolas afirmavam usar a programação para seu objetivo principal. 66% diziam utilizar o programa diretamente em atividades com alunos. Em 1999, esses números se equilibraram – 80% das escolas confirmam a utilização do programa em seu objetivo central e 78% continuam a utilizar diretamente com os alunos⁵⁸. Em parte, como foi apontado anteriormente, isso advém da própria natureza do Projeto – sua ênfase acentuada na adesão espontânea dos usuários, adesão das escolas na utilização do programa, bem como a progressiva solução dos impasses técnicos que vem sendo apontados.

Por louváveis que sejam esses pressupostos, é evidente que o programa se ressentia da ausência de um acompanhamento mais próximo de sua implantação e

⁵⁶ Entrevista concedida pela Diretora de Política de Educação a Distância/SEED – Carmem Moreira Castro Neves. Documento em anexo.

⁵⁷ Pesquisa NEPP/Unicamp, divulgada na *Revista da TV Escola* n. 20, agosto/setembro de 2000, pp.37-39 e material de divulgação interna, citado.

⁵⁸ Pesquisa NEPP/Unicamp, *op. cit.*, pp. 36-37

de uma avaliação pedagógica de seus efeitos sobre professores e estudantes. Para ilustrar esse ponto, é interessante introduzir, apenas para efeito de comparação, dois outros experimentos também conduzidos pela SEED – o já mencionado “Um Salto para o Futuro” e o Proformação ambos também voltados para a capacitação docente e veiculados pelo sistema da TV Escola.

O Salto para o Futuro é citado sempre como o mais bem sucedido programa em curso na SEED, tanto pelo tempo em que vem sendo transmitido (9 anos), como pela manutenção de um grande número de inscritos. O programa capacitou 307.816 professores em 1996, 250.445 em 1997, 183.738 em 1998 e 223.232 em 1999.⁵⁹

O que diferencia, porém esse programa do que estamos analisando, é o fato de que sua recepção se dá *de forma organizada*, isto é, os professores assistem à transmissão televisiva reunidos em telepostos em todo o país, auxiliados por um monitor ou coordenador educacional, que presta assistência presencial aos usuários. Além do que, através de fax, telefone e e-mail, mantém-se uma interação permanente entre os telepostos e a central emissora. A expressiva adesão ao programa pelas Secretarias Estaduais e Municipais fez com que, em grande parte dos casos, os professores participantes dos cursos tivessem alguma recompensa na progressão funcional associada ao curso. Esse fator é avaliado pela própria Diretora de Política de Educação à Distância como largamente responsável pelo seu sucesso⁶⁰.

O Proformação, surgido em 1999, é dirigido aos 50.000 professores leigos do país. Ele alterna aulas convencionais (quinzenais), envio de material impresso e emissões televisivas pelo sistema da TV Escola. O trabalho é avaliado, no final do processo por exames e provas aplicados por Escolas Normais conveniadas com a SEED. Dessa forma, tem-se também uma “recompensa” palpável, mais ainda do que no modelo anterior – o título de formação profissional que encerra o curso.

Nenhum desses mecanismos está associado ao Programa TV Escola que tem contado, como estamos apontando, com avaliações que são, sobretudo, de tipo técnico e não pedagógico ou funcional.

⁵⁹ Dados de divulgação interna da TV Escola, op. cit.

Produção e Compra de programas

A questão da obtenção dos conteúdos transmitidos aponta para um tema chave e que merece alguma consideração, até por ser aquele em que os critérios são menos claros e o “discurso técnico” menos esclarecedor. À primeira observação, parece haver grande autonomia dos agentes envolvidos. Um exemplo disso é a própria opção entre “compra” e “produção” dos programas.

Os dados a seguir dão uma idéia quantitativa da questão:

Ano	Produção Nacional		Adquiridos Exterior Tempo	Cedidos* Tempo
	Número	Tempo		
1995	68	13h08'	-	-
1996	-	-	120h44'	279h24'
1997	167	43h13'	140h02'	40h27'
1998	80	17h16'	166h00'	-
1999	197**	56h44'***	323h00'	46h25'

*Cedidos gratuitamente por embaixadas e consulados;** Incluindo 40 programas para o ensino médio, que se iniciou nesse ano, correspondendo a 22h30'.

Segundo os dados do MEC, de todo o material exibido ao longo do ano de 1999 pela TV Escola, 40% do material são produzidos no Brasil e 60% comprados no exterior ou cedidos por embaixadas e consulados. O número 40%, entretanto, distorce um pouco a efetiva quantidade da produção brasileira, uma vez que inclui o programa Salto para o Futuro (1 hora diária), o material cedido (46 horas) e 17 horas de produção de vinhetas, claquetes, etc., usadas tanto para a apresentação da produção nacional como da estrangeira. Se nos ativermos apenas à quantidade, medida em tempo, do material levado ao ar como programação própria da TV Escola, podemos observar que, se de um lado há um significativo aumento quantitativo da produção nacional (de 43h13' para 56h44'), há uma significativa queda da proporção da produção nacional frente à estrangeira, medida em termos relativos, como se observa nos dados abaixo.

⁶⁰ Ver entrevista em anexo p.

Tempo de transmissão da TV Escola

ANO	DIAS	HORAS
1996	205	2460
1997	228	2520
1998	238	2745
1999	234	2775
Total	905	10500

Fonte: elaboração própria a partir dos dados cedidos pela TV Escola. Ver tabela anterior.

TV Escola – Produção nacional, compras no exterior e cessão de programas em tempo (números relativos)

ANO	Produção Nacional	Compras/Exterior	Cedidos
1997	19,28%	62,78%	17,98%
1999	13,17%	76,00%	10,82%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados cedidos pela TV Escola. Ver tabela anterior.

As entrevistas demonstraram que não há critério muito claro para a compra de filmes e vídeos no exterior. A definição parece fazer-se, a partir da oferta, ou seja da existência de programas adequados no mercado. Não parece também haver preferência explícita pela origem do produto (nacional ou estrangeira). Conforme afirmação do Diretor de Programação da TV Escola, “A grade de programação é feita por mim e minha equipe. Ela é feita baseada nos programas que foram adquiridos ou cedidos à TV Escola , ou seja, o que o mercado das TV’s educativas do Brasil e do mundo pode oferecer naquele específico ano que nós pudemos comprar a licença de exibição. Esses programas têm que ter uma ligação imediata com os PCN’s(…)”⁶¹

Quando perguntado sobre o critério para a compra dos programas no exterior, o diretor de programação da TV Escola, Rogério Soares deixou transparecer duas realidades que podem, de acordo com o momento, andar juntas ou separadas.

Num primeiro momento Rogério Soares afirmou que a compra de todos os programas (nacionais e estrangeiros) deve obedecer a critérios preestabelecidos

⁶¹ Entrevista com Rogério Soares, em anexo

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. “Ao licenciar programas para a grade da TV Escola eles têm que estar dentro de uma estrutura de PCN’s ou estar próximos a áreas discutidas e aprofundadas pelos PCN’s para que possa ser instrumento de utilização dos professores”⁶².

Num segundo momento, quando questionado se algum membro da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) participava do processo de avaliação da compra das fitas respondeu: “Não. Eu pessoalmente tenho pós-graduação em educação, os outros não. *Um dos grandes problemas da televisão educativa é o diálogo entre a pedagogia e os produtores.* Os critérios utilizados para compra dos filmes e vídeos são os mesmos do Prix Jeunesse⁶³. Esse é um encontro de educadores de todo o mundo, onde se discute a televisão de qualidade para crianças e adolescentes (...) É o local onde se discute a questão da ética, de formatos etc. Eles tem critérios de avaliação que são muito semelhantes ao da TV Escola (...) Nós não copiamos, mas nós nos balizamos nos critérios do Prix Jeunesse quando discutimos conteúdo e qualidade, porque esses critérios são muito atuais e servem tanto para uma TV Educativa como uma TV que propõe capacitar professores”⁶⁴.

Muito embora a definição da programação recaia, em primeira instância na Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e Secretaria de Ensino Médio e Técnico (Semtec), o diretor de programação da TV Escola afirma que eles têm autonomia para decidir. Quando perguntado se, na hora de definir a grade de programação da TV, participavam orientadores educacionais sua resposta foi categórica: “*Não tem*

⁶² Entrevista com Rogério Soares em anexo

⁶³ Os critérios de julgamento do Prix Jeunesse são bastante gerais, de acordo com o que é divulgado na sua página da *Internet* <http://www.prixjeunesse.de/festival/>:

- **Idéia:** a idéia é interessante? É original? Tem uma nova abordagem? Faz o espectador pensar? Motiva o espectador? Atinge seus objetivos ou propósitos?
- **Roteiro:** A estrutura e o equilíbrio do roteiro são bons? O tema é bem pesquisado e desenvolvido? O dialogo é de alta qualidade? As personagens são bem elaboradas e bem motivadas em seu comportamento?
- **Realização:** A idéia é bem traduzida para o meio televisivo (direção artística, trabalho de câmara, edição, etc.)? O ritmo do programa é adequado? A televisão é o melhor veículo para essa idéia?
- **Público Alvo:** O programa é apropriado para a faixa etária que se pretende atingir? É culturalmente relevante? É divertido? O programa informa? O programa respeita a criança e a leva a sério? Ele desenvolve autonomia (empower) da criança?

nenhum orientador pedagógico. Toda a decisão da grade é feita por nós (...) do setor de programação do qual sou diretor. Nós nos baseamos para montar a grade nas informações que nos são passadas pelo Departamento de Política de Educação a Distância da TV Escola e que são oriundos das pesquisas realizadas pela Unicamp, pelas cartas que chegam solicitando programas, pelo telefone 0800, via e-mail e também através da coordenadoria da TV Escola junto aos estados. **É um sistema que se auto-alimenta, nós sabemos exatamente qual é a demanda**⁶⁵ (...) estamos sempre em contato com os coordenadores estaduais e (...) existe uma demanda de cartas, pedidos telefônicos que orienta e nós a seguimos de acordo com as disponibilidades dessas áreas temáticas”⁶⁶.

Pude observar nessa entrevista com o diretor de programação uma certa contradição quanto à autonomia da TV Escola em relação às duas secretarias de ensino fundamental e médio. Num trecho mais adiante da entrevista, Rogério Soares faz uma observação relacionada à ‘autonomia’ da direção técnica da TV Escola. “Há um fato importante nesta questão da programação a ser dita que é que não há uma decisão aleatória porque temos o diretor da TV Escola, que é o Sadek⁶⁷, que é a pessoa que determina as linhas gerais não só da programação, mas da produção e é uma pessoa que está em contato direto com a SEF e a Semtec. Essas secretarias determinam qual é a política de fazer uma televisão voltada para esse público de ensino fundamental e médio (...) de acordo com os PCN’s”.

A produção nacional de programas da grade da TV Escola atinge 40% do horário anual e toda a produção é contratada, através de licitações, uma vez que não estrutura de gravação da própria TV Escola. O produtor Alan Arraes afirma que a gravação de programas novos se pauta pela inexistência de similares no mercado nacional. “Buscamos produzir material de acordo com as políticas do MEC. São programas bem direcionados para o professor (...) Produzimos, por exemplo, programas específicos sobre Parâmetros Curriculares, um tipo de programa que não existe à disposição no mercado (...)”. A escolha de temas, segundo ele, se dá de

⁶⁴ Entrevista com Rogério Soares, em anexo.

⁶⁵ Grifo nosso

⁶⁶ Entrevista com Rogério Soares, em anexo

⁶⁷ José Roberto Neffa Sadek – diretor da TV Escola . NA

várias formas. “A demanda vem através das pesquisas da Unicamp, cartas, e-mails, telefone etc. A maior parte da demanda vem da própria SEF que identifica as áreas específicas que ela quer trabalhar. A partir daí contratamos os conteudistas indicados pela SEF e Semtec (...) depois contratamos roteiristas (...) e finalizado o roteiro abrimos licitação para contratar empresa para gravar os programas (...) a aprovação final é do Sadek e da SEF(...)”⁶⁸

Ao longo da entrevista, observei que, na fala de diretor de programação, ele tenta resguardar a autonomia técnica da TV Escola. Porém, essa autonomia não fica muito clara por dois motivos. Primeiro, a relação TV Escola e SEF e Semtec existe, sendo que essas duas últimas têm predominância sobre a primeira. O que não está claro é quais são os mecanismos institucionais que garantem a estrutura da TV Escola. Outro ponto se refere à decisão quanto à grade da programação da TV Escola, que é “feita com base nas pesquisas da Unicamp, pelas cartas, pelo fone 0800 (...)”, de acordo com a explicação do próprio diretor de programação. A impressão que dá é que a TV Escola vem procurando, ao longo dos últimos anos, um rumo quanto a sua programação que fica ao sabor de diferentes experiências.

O programa está no ar há cinco anos e vem sendo avaliado sobretudo em termos quantitativos, conforme mencionei anteriormente. Um ponto é apontado em todas as pesquisas: o programa é uma alternativa principalmente onde é mais aguda a carência econômica e educacional. Ele é mais visto nos estados mais pobres do que nos mais ricos. Da mesma forma, é mais utilizado nas cidades mais carentes do que naquelas que contam com mais opções educacionais. Alguns problemas técnicos são também unanimemente indicados: a baixa qualidade do som, a falta de pessoal qualificado para operar os equipamentos e dificuldades oriundas do relacionamento entre os três níveis governamentais (município, estado e união). A SEED tem envidado esforços em lidar com esses vários planos. Um ponto significativo a ser destacado é a iniciativa de melhorar o padrão da capacitação de multiplicadores através da colaboração com a rede de Universidades públicas – a UNIREDE, conforme mencionado por nós anteriormente. Embora seja um passo ainda tímido e passível de certos riscos (não se pode ainda avaliar se a rede

⁶⁸ Entrevista com Alan Arraes, em anexo

universitária tem condições de responder adequadamente a essa demanda), ele é também auspicioso, pelo fato de aproximar estruturas que tem estado distantes há décadas, com notório prejuízo para ambas. Esse movimento de aproximação seria tanto mais frutífero, quanto mais ele se demonstrasse útil para retirar da política educacional o estilo de *decisão centralizada na esfera técnica* que caracterizou as decisões relacionadas com a comunicação e com a educação nos governos militares e cujos resquícios não estão inteiramente superados. Por outro lado, seria também profícuo se ele contribuísse para ultrapassar os notórios preconceitos que permaneceram no seio da universidade em relação à tecnologia e às políticas governamentais por conta dos conflitos passados.

O próximo capítulo tem uma natureza distinta dos que o precederam. Ele resulta de um trabalho de observação direta do funcionamento do programa TV Escola no Estado do Amazonas, onde estive como pesquisador do NEPP no processo de coleta de informação para a avaliação do Programa no ano 1999. As informações obtidas nessa ocasião representam uma parcela do universo estudado, destinada a construir a visão do programa no seu conjunto, nos critérios definidos pelo NEPP. A narrativa que se segue, embora propiciada pela referida experiência de pesquisa, é inteiramente pessoal. O Amazonas, no caso é pensado muito mais em sua especificidade do que como um microcosmo do Programa, ou como sendo representativo de seus problemas mais agudos. Pretendo, com esse relato, contribuir para compreender o funcionamento do Programa TV Escola em um Estado que é definido como bastante peculiar, seja pela sua longa convivência com a tecnologia da comunicação e pela gravidade de seus problemas educacionais.

Capítulo IV

O desafio das águas

Tecnologia e sobrevivência

Este capítulo procura organizar informações que resultam de um trabalho de observação direta do funcionamento do programa TV Escola no Estado do Amazonas⁶⁹.

Embora muitos dos problemas vivenciados pelo Programa no Amazonas sejam comuns àquelas detectadas em outros Estados, as especificidades do Amazonas são tão notórias que dificilmente o Estado pode ser pensado, do ponto de vista da pesquisa, como um microcosmo do Programa, ou como sendo representativo de seus problemas no conjunto do país. No entanto, penso que essas mesmas especificidades fazem com que o Estado seja um campo estratégico para o estudo de qualquer programa de educação à distância e deste em particular. Essas especificidades norteiam, de certa forma, nosso modo de organizar esse capítulo e podem ser sintetizadas em três pontos – a peculiar formação geofísica do Estado, impenetrável aos meios de transporte convencionais, a extrema gravidade de seus problemas educacionais e sua longa convivência com as tecnologias de comunicação.

O Amazonas é o estado que melhor simboliza as dimensões continentais do país. Por essa mesma razão, é o que mais depende das estruturas de comunicação, necessárias tanto para a própria sobrevivência de sua população rarefeita e carente de recursos, como para a manutenção integral dessa enorme região no território brasileiro.

Sempre é bom ressaltar que quando se trata do Amazonas todos os números referentes à geografia adquirem ordem de grandeza impensável para os demais estados da federação. A distância entre a capital Manaus, e os demais 61

⁶⁹ Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, “Avaliação quantitativa da TV Escola”, levantamento realizado em outubro/novembro de 1999. É relevante sublinhar que a narrativa que se segue, embora propiciada pela referida experiência de pesquisa, é de minha inteira responsabilidade.

municípios são medidas em milhas náuticas ou aéreas. Para dar uma idéia dessas distâncias, a viagem de barco regional de Manaus à cidade de Boca do Acre, no rio Juruá, chega a durar média de 90 dias (ida e volta), no final do século XX. A mesma distância, percorrida de avião, dura 5 horas, tempo suficiente para se cruzar os céus de vários países no continente europeu.

Já nos albores do Terceiro Milênio ainda se constata que na Amazônia mitos e lendas povoam o imaginário popular. As histórias contadas, como verdadeiras, nos dão conta da existência da cobra suricuju-açu que ataca crianças nas beiras do rio, do boto tucuxi que engravida as mulheres nas barrancas dos igarapés, do curupira e tantas outras lendas e histórias que encontram campo propício para germinar na cabeça das crianças e dos caboclos que remam seus botes nessa imensidão de rios e lagos.

Sendo o maior Estado da Federação o Amazonas ocupa área de 1,5 milhão de quilômetros quadrados da região onde se localiza a maior bacia hidrográfica do mundo e a sua maior reserva de biodiversidade. A floresta Amazônica ocupa 92% do Estado e nela vive uma fauna estimada em 250 espécies de mamíferos, 2 mil de peixes e 1,1 mil de pássaros.

Se esses indicadores impressionam pela sua dimensão, o mesmo não acontece com relação ao tamanho da população. Espalhadas por essa área territorial imensa, correspondente ao tamanho de vários Estados europeus, existem apenas 62 cidades com uma população de 2,5 milhões de habitantes⁷⁰ em seu conjunto. A capital Manaus (1,25 milhão) abriga praticamente a metade dessa população. As cinco maiores cidades do Estado, além de Manaus, não chegam a ter mais que 80 mil habitantes: Parintins (80 mil), Manacapuru (71 mil), Itacoatiara (70 mil), Tefé (67 mil) e Coari (63 mil)⁷¹. A densidade populacional está entre uma das menores do mundo: 1,63 hab./ km². A população do Estado, afóra a concentração nos cinco maiores centros urbanos espalha-se por milhares de vilas e povoados situados nas margens dos rios, igarapés e “furos”. A solidão é marca acentuada desse homem amazonense que, longe dos núcleos urbanos,

⁷⁰ Dados do IBGE de 1999. Ver www.org.ibge.br

⁷¹ *Ibidem*

constrói suas casas em toras de madeiras que bóiam nas margens dos rios e encontra na floresta e nas águas o necessário para o seu sustento.

As dificuldades de acesso para muitas regiões do Amazonas continuam tão desafiadoras hoje quanto eram no início do século XX. O escritor manauara Márcio Souza, no seu livro sobre a vida do cineasta Silvino Santos, quando rodava o longa metragem *No Rastro do Eldorado* numa expedição às cabeceiras do rio Branco registra: "Em 1924, não era fácil chegar a uma região que ainda hoje exige muito esforço para ser alcançada. Atualmente, é terra de conflito entre centenas de garimpeiros e alguns povos indígenas miseráveis". Num trecho adiante da sua narrativa Márcio Souza usa do sarcasmo para descrever a crueza da imagem real e o mundo imaginário e lírico dos poetas da época: "Usando a fotografia e o cinema, meios que nos parecem extravagantes num tempo de poetas doentes, Silvino Santos mostrou a surpresa, o devir e a novidade de uma região: o cinema silencioso na intuição do silêncio regional. Mas se o descompasso servia para tornar os poetas homens tristes, o documentarista, homem fascinado pela técnica cinematográfica, não sofreu desta magia branca que exorcizava, no silêncio, o sofrimento dos homens das barrancas". (Souza, 1999 –pp.86,87,88)

Essas comunidades localizadas nas barrancas dos rios e igarapés, que têm no barco a remo ou a motor seu único meio de transporte, distam muitas vezes dias ou meses da sede do município a que pertencem ou mesmo da capital de onde provém a maioria dos recursos de que necessitam: remédios, alimentos, material de consumo, enfim, tudo aquilo que a natureza não oferece.

Outra constante da história do Amazonas é sua reiterada extroversão, ou seja, o fato de que em diferentes momentos e de diferentes maneiras sua vida econômica esteve voltada aos mercados e às influências culturais externas.

Para os liberais do século XIX essa característica deveria ser estimulada. Do capital estrangeiro, da imigração e sobretudo do fomento à navegação dos seus rios adviria naturalmente o progresso e o desenvolvimento da região.

O grande pensador liberal Tavares Bastos foi pioneiro em fazer a associação entre abertura comercial, navegação e desenvolvimento da Amazônia,

tendo sido o autor do projeto que aboliu o monopólio da navegação amazônica por parte das companhias nacionais.

“Um rio que se navega a vapor é como uma estrada de ferro que se abre: atrai às suas margens a população dispersa pelo interior, provoca a imigração, aproxima os extremos, e leva a atividade e a vida ao fundo do coração do país. (...) Se a região amazônica é o que há na terra de mais portentoso e de mais incrível, como se concebe que deva permanecer inculta e inútil? Não pode o mundo civilizado valer contra nós o mesmo direito com que arrancou as concessões do Celeste Império e domou o Japão? (...) Consideramos a outra face da questão. Um povo reduzido em número, raro de artistas, em agricultores, em operários, em construtores, em navegantes, habita as margens do Amazonas. Se esse povo se comunicasse diretamente com o europeu e com o norte-americano, é fora de dúvida que teria mais barato o pão, mais cômodo o pano, mais abundante o transporte, mais fácil à vida. Se ele, porém, continua a ser explorado por um comércio mesquinho, pela pequena navegação de cabotagem ou por uma companhia privilegiada, é evidente que dificilmente crescerá, se desenvolverá, adquirirá forças e acumulará capital. Esse povo, ajudado pelo colono europeu ou pelo americano, aprenderia a arte da agricultura, afeiçoar-se-ia à terra, abandonaria os hábitos da vida errante, engrandeceria o Estado e aumentaria as forças da nação”. (Bastos-1975 –pp. 192,207 e 208)

Deve-se ressaltar que as enormes distâncias amazônicas criaram a necessidade histórica da região à dependência umbilical aos meios de comunicação, desde o período de sua primeira inserção na economia mundial, através da extração da borracha, do final do século XIX até os dias atuais, como ilustra a importância estratégica do Projeto de Sistema de Vigilância da Amazônia - Sivam - recentemente implantado.

Desde sempre o Amazonas manteve a postura de um estado com sua face e sua economia voltado para fora, para o estrangeiro. As novidades tecnológicas trazidas para Manaus nos anos do fausto da borracha caracterizavam uma sociedade ávida por novidades e esbanjamento. Junto com a moda, as regras de etiquetas, as mulheres da chamada vida fácil e o vinho que vinham da Europa,

chegava também o telégrafo, essencial para o acompanhamento das cotações mundiais da borracha e também para a integração do Amazonas ao território brasileiro.

O jornalista e intelectual Euclides da Cunha ao relatar sua viagem ao Amazonas mostra uma visão, de certa forma, oposta a de Tavares Bastos, exposta acima. Para Euclides, a integração da região ao país é questão premente, para evitar que o Amazonas volte-se totalmente para o exterior. Essa integração deveria ocorrer, segundo Euclides, através do telégrafo.

“As novas circumscrições o alto Purus, do alto Juruá e do Acre devem refletir a acção persistente do governo em um trabalho de incorporação que, na ordem pratica, exige desde já a facilidade de comunicações e aliança das idéas, de prompto transmittidas e traçadas na innervação vibrante dos telegraphos.

Sem este objectivo firme e permanente, aquella Amazônia onde se opéra agora uma selecção natural de energias e deante da qual o espírito de Humboldt foi empolgado pela visão de um deslumbrante palco, onde mais cedo ou mais tarde se há de concentrar a civilização do globo, a Amazônia, mais cedo ou mais tarde, se destacará do Brazil, naturalmente e irresistivelmente, como se despega um mundo de uma nebulosa – pela expansão centrifuga do seu movimento”. (Cunha, 1923 pp. 162 e 163)

Entre 1890 a 1920, devido à borracha, o Amazonas conheceu o fausto e o declínio. Esses foram os chamados “anos loucos”, pelos cronistas de época. Durante este curto espaço de tempo a população de Manaus abriu não só suas portas e portos, mas principalmente suas mentes para as novidades de uma Europa pré I Guerra Mundial, que ditava a ‘art nouveau”, a moda das roupas finas e as etiquetas. Por outro lado, ampliava-se a influência concorrente dos Estados Unidos e da Alemanha que, se não ditavam as regras de etiqueta, rivalizavam no controle do comércio da borracha extraída das veias das seringueiras do país das Amazonas, matéria prima necessária para fabricar os pneus que foram acoplados aos carros e caminhões que fizeram rodar o progresso do lado de cima do Equador.

Durante esses 'anos loucos' o jornalista e escritor Márcio de Souza afirma que Manaus passou de "uma simples vila construída ao lado do forte na margem do rio Negro para uma cidade que tentava imitar uma Paris tropical".(Souza, 1999 p.59) Surgiu nessa época o que os amazonenses consideram ser o cartão postal da cidade de Manaus – o Teatro Amazonas, construído com tijolos, ferros, mármore, vidros, cristais, mobiliário, cortinas, enfim tudo, importado dos países europeus. As ruas pavimentadas da Av. Eduardo Ribeiro foram recobertas com látex para que o barulho das carruagens e carroças não perturbassem a conversa dos freqüentadores dos cafés elegantes.

Nada dessa "modernidade" chegava aos grotões do interior, como testemunhava o intelectual e político Álvaro Maia, cronista dos contrastes da mal apelidada "civilização" da borracha:

As carências nos seringais eram de toda ordem, principalmente a falta de atendimento médico. Num trecho do seu clássico romance Beiradão, publicado em 1958, Álvaro Maia narra de forma dura a fatalidade e a crueza da vida dos seringueiros que viviam da coleta da borracha nas densas e temidas florestas.

"Não existem médicos, instrumentos cirúrgicos e, para salvar a criatura, ameaçada de morte, qualquer instrumento serviria. Restavam outros meios bárbaros, impostos pelo momento dramático, - operar a canivete, faca e serrote, sem anestesia e medicamentos, empregando-se, quando muito, água quente, álcool ou cachaça. Relembavam histórias de seringueiros que, na selva, amputavam dedos gangrenados com uma terçada violenta. Expedições perdiam-se em regiões inóspitas, sem assistência médica, seria o que Deus quisesse. Deus passava a ser o responsável pelos acontecimentos oriundos da pobreza e da imprudência (...) O fatalismo criava uma concepção de tranqüilidade e até de impassibilidade perante o mundo. Nada de choro, nada de carpideiras. Tinha chegado a hora e ninguém evitaria o golpe fatal. Poderia morrer de febre, de mordidas de cobras, de ataque de jacarés ou suricujus nas pescarias, por arraia ou raio caído de um temporal". (Maia – 1999, pp.151 e 152)

Deve-se destacar que os meios de comunicação de entretenimento popular, ao longo do século XX, rádio e televisão respectivamente, exerceram

papel preponderante e fundamental no encurtamento das distâncias entre as comunidades amazonenses, distantes uma das outras, muitas vezes, por milhares de milhas náuticas.

A primeira rádio instalada em Manaus, conhecida então como Manáos, em homenagem a tribo de índios que dominavam o Rio Negro, entrou em operação nos primeiros dias de 1927. A *Era do Rádio* no Amazonas inicia-se, pois, apenas 4 anos e meio após Roquette Pinto fundar a primeiro rádio clube no Brasil.

Em Manaus a *Era do Rádio* começa pelas mãos da Amazon Telegraph, que instalou uma emissora de ondas curtas, já adaptada à execução de serviços de *broadcast*. O nome escolhido para a emissora foi *Voz de Manáos*

A *Voz de Manáos* nasceu idealizada para ser uma rádio prestadora de serviço público: exercer papel de interligação dos municípios do Estado do Amazonas cuja principal atividade econômica era a extração da borracha. O jornalista Luiz Eugênio Nogueira em seu livro, sobre o surgimento do rádio no Amazonas, narra: "O objetivo central dessa emissora, (...) era transmitir aos municípios do interior dados e informações atualizadas das cotações e valorizações dos produtos naturais nas bolsas internacionais, a situação na moeda brasileira e o câmbio no exterior, o horário de chegada e saída das embarcações e as realizações do governo estadual. As irradiações ocorriam às segundas, quartas e sextas-feiras, entre nove e dez da noite (...)" (Nogueira, 1999 p.39)

Uma tradição, que perdura há mais de 40 anos, são os 'avisos de rádio', uma forma peculiar de comunicação que a população utiliza para enviar mensagens a parentes e amigos residentes no interior e na capital. Através de anúncios pagos, os usuários deste sistema, avisam o nascimento de filhos, o envio de mercadorias por embarcações, convites de casamento e uma infinidade de notas e notícias domésticas e comerciais. Dezenas de rádios no interior e na capital prestam esse tipo de serviço. Em Manaus as rádios Rio Mar e Difusora especializaram-se nesses 'avisos de rádio' e disputam a preferência do público. Essas duas rádios dedicam entre duas a três horas diárias de sua programação para transmitir esses anúncios. A redação dos 'avisos' é livre e de responsabilidade dos próprios autores/usuários.

A professora Irecê Barbosa Monteiro, estudiosa do assunto, afirma que o rádio é o recurso mais viável de comunicação para o Amazonas e que não há nenhum constrangimento, por parte dos usuários, em tratar de problemas particulares que serão ouvidos por todos os demais ouvintes. “Por mais privados que sejam os assuntos e por mais que possam ferir a moral convencional, eles passam a ser públicos. Todos ficam sabendo, surgindo daí, um tipo de solidariedade própria entre os hinterlandianos. Todos procuram ajudar, e quem ouve o aviso pega a canoa e vai avisar o vizinho. Não importa a distância. É uma norma que precisa ser cumprida: **pede-se a quem ouvir este aviso transmiti-lo ao destinatário**”⁷². (Monteiro, 1996 p.6)

A própria sobrevivência das populações isoladas depende, pois, do acesso e do uso cotidiano de tecnologias que no sul do país são restritas aos aficionados, como o Rádio Amador, por exemplo, presente em todas as comunidades

No plano educacional, nos anos 70 o governo federal instalou, em Manaus, uma das mais potentes rádio do país, que entre seus objetivos tinha tempo dedicado a educação a distância. Era a época do projeto Minerva e os governos militares apregoavam que um dos objetivos primordiais do país era erradicar o analfabetismo crônico. O Amazonas foi o último Estado a receber, através do Projeto Minerva, um curso primário compacto, com duração de oito meses intitulado Curso Primário Dinâmico. O sucesso do empreendimento foi tão grande que a cerimônia de entrega de certificados foi realizada no principal estádio de futebol da cidade de Manaus. A atriz Anita Taranto, que interpretava a professora no programa radiofônico, foi ovacionada pelo público entusiasmado e o estádio presenciou uma façanha única. “Foi a primeira vez que se teve notícia de uma professora que realizou a volta olímpica no gramado do estádio para atender aos alunos que a aplaudiam” (Niskier, 1999 - p 221).

A partir dos anos 70 a inserção econômica do Amazonas foi lastreada no comércio de produtos importados possibilitado pela ‘Zona Franca’, que abriu a importação desenfreada das novidades e quinquilharias do “mundo moderno” .

⁷² Grifo da autora

Manaus transformou-se, então, entre a década de 70 e metade da de 80, no paraíso dos sacoleiros de todo o país.

Um novo ciclo de enriquecimento rápido seria propiciado, a partir dos anos 80, com a instalação de várias indústrias multinacionais, montadoras de produtos eletro-eletrônicos, beneficiando-se das vantagens oferecidas pela 'Zona Franca'. A população da capital saltou, de 300 mil, no início dos 70, para fechar o século com cerca de 1,25 milhão de habitantes. A cidade concentra portanto, a metade da população do Estado. Os outros 1,25 milhão de habitantes, que compõem a população do interior do Estado, espalham-se por 61 municípios e milhares de povoados situados nas barrancas dos rios e igarapés.

Como em todo o Brasil, pode-se constatar que o Amazonas tem uma realidade dividida: a diferença de acesso aos recursos econômicos, sociais e culturais entre a capital e o interior. Lá porém, essa realidade atinge extremos absolutos, não encontrados em nenhuma outra região do país.

Enquanto que na classe média de Manaus convive com a familiaridade com o último modelo de celular, barato por causa da Zona Franca, em muitas comunidades do interior o telefone público ainda é o meio de comunicação não acessível. Da mesma maneira, enquanto que na capital Manaus, onde se concentra a maior parte da indústria eletro-eletrônica mais moderna do país, a energia elétrica pública é disponível 24 horas por dia, na maioria das cidades do interior quando há energia elétrica ela só é disponível à população, através de geradores, por quatro horas diárias, a partir das 17h00.

Entretanto, nessa terra de paradoxos, a presença da Zona Franca atuou também no sentido de tornar mais populares que em outras regiões do país, os vários tipos de novidades tecnológicas produzidas no leste asiático: varas de pesca de fibra de carbono, aparelhos de som compactos, "motor de vara" adaptado para canoa e, sobretudo, antenas parabólicas e videocassetes.

Constata-se, por outro lado, que não existe ainda no Amazonas a pobreza absoluta, como observamos quotidianamente nos outros estados do Brasil.

Em toda Amazônia a base da alimentação da população constitui-se de peixe e frutas, encontrados em fartura bíblica.

Não se observa tampouco qualquer resistência à novidade tecnológica no campo da educação, comum em comunidades isoladas.

Indicadores Educacionais do Amazonas

A rede pública de ensino fundamental estadual e municipal do Amazonas é formada por 3.061 escolas rurais e urbanas sendo que destas, 663 situam-se no município de Manaus, atendendo aproximadamente 282 mil alunos de 1ª a 8ª séries. No plano da educação o contraste capital/interior; urbano/rural, se reproduz de forma exemplar. Os indicadores educacionais do Amazonas, como os de toda a região Norte, encontram-se entre os piores do país. Com 17% da população de 7 a 14 anos fora da escola, o Amazonas perde, nesse indicador, apenas para Alagoas (21%)⁷³.

O Amazonas conta também com os piores indicadores no que se refere à qualificação do seu corpo docente. Os indicadores da educação básica, mostram que, na zona urbana, 14,01% não possuem a qualificação mínima para o exercício profissional, tendo apenas o primeiro grau (completo ou incompleto). Na zona rural esse número salta para 60,59%. Apenas 37,67% dos docentes da educação básica, na zona rural, possuem o segundo grau completo. Dentre os professores que trabalham da 1ª a 4ª séries, 26,29% cursaram apenas até o primeiro grau. Só 68,88% possui a formação legal mínima (segundo grau completo). Entre os professores de 1ª a 4ª da zona rural, temos 67,50% com instrução limitada ao primeiro grau, ou inferior.

A grande discrepância que se observa na situação urbano X rural, reproduz-se também de forma drástica na clivagem rede estadual X rede municipal.

Medida pela alocação dos professores por nível governamental, a região Norte tem um alto grau de “municipalização” nas primeiras séries do ensino fundamental. 43,4% de seus professores de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries pertencem à rede municipal. Apenas para um termo de comparação, a Região Sudeste tem apenas 28,5% do total de professores desse nível de ensino na rede

⁷³ Dados obtidos no site www.inep.gov.br

municipal. A situação modifica-se quando nos referimos aos últimos quatro anos do ensino fundamental (5^a. a 8^a séries). Na Região Norte 79,2% dos docentes desse nível trabalham na rede estadual, contra apenas 12,3% na rede municipal. Esse número é o menor dentre todas as regiões do país. O recordista, nesse plano, é o Nordeste, com 27,8% de seus professores de 5^a a 8^a séries, sob responsabilidade dos governos municipais⁷⁴.

Educação Básica

No Estado do Amazonas, seguindo a tendência de toda a região Norte, o número de docentes de 1^a a 4^a séries é dividido quase igualmente entre os níveis estadual e municipal, a responsabilidade pelo ensino de 1^a a 4^a séries (42,67% e 50,55% respectivamente). Também no nível de 5^a. a 8^a séries, o Amazonas segue a tendência da região. O governo estadual possui a maior parte dos docentes desse nível (78,15%) e apenas 14,39% estão na rede municipal.

2.1 - Educação Básica

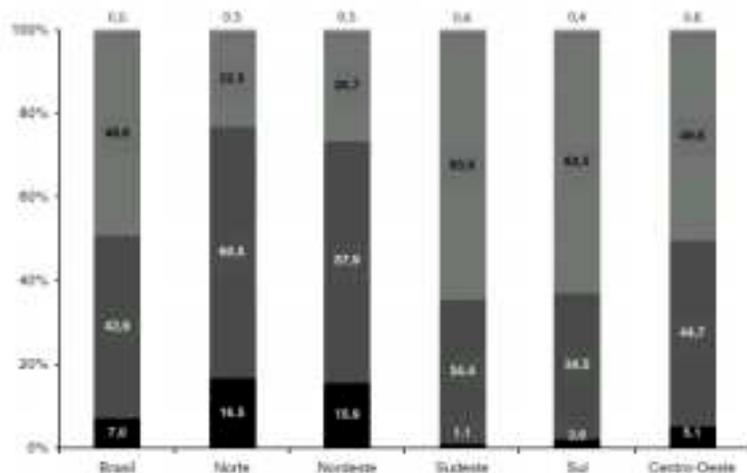
Número de Docentes por Grau de Formação e Localização, segundo a Unidade da Federação - 1997

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização					
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não Informado
Brasil	Total	1.617.611	113.867	709.788	785.637	8.319
	Rural	264.958	86.541	143.580	33.285	1.552
	Não informado	21.792	2.207	10.175	9.294	176
Norte	Total	114.778	18.979	69.458	25.824	517
	Rural	26.699	14.380	11.396	720	263
	Não informado	2.126	478	1.180	452	16
Roraima	Total	12.029	967	7.154	3.889	19
	Rural	728	375	288	61	4
	Não informado	326	19	204	103	-
Acre	Total	7.108	1.339	4.008	1.737	24
	Rural	1.639	896	656	81	7
	Não informado	302	54	167	80	1
Amazonas	Total	21.882	3.067	13.445	5.273	97
	Rural	4.677	2.834	1.762	57	24
	Não informado	218	55	123	37	3
Roraima	Total	3.995	294	2.716	974	11
	Rural	857	210	599	46	2
	Não informado	108	4	78	26	-
Pará	Total	48.465	10.589	27.903	9.688	285
	Rural	15.587	8.349	6.753	338	147
	Não informado	797	300	403	84	10
Amapá	Total	5.752	62	3.956	1.721	13
	Rural	613	24	531	56	2
	Não informado	136	1	70	65	-
Tocantins	Total	15.547	2.661	10.276	2.542	68
	Rural	2.598	1.693	807	81	17
	Não informado	239	45	135	57	2

⁷⁴ Ibidem

Educação Básica

Distribuição Percentual do Número de Docentes, segundo o Grau de Formação - Brasil e Regiões - 1997



■ 1º Grau Incompleto ou Completo ■ 2º Grau Completo ■ 3º Grau Completo ou mais ■ Não informado
Fonte: MEC/MEP/REEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

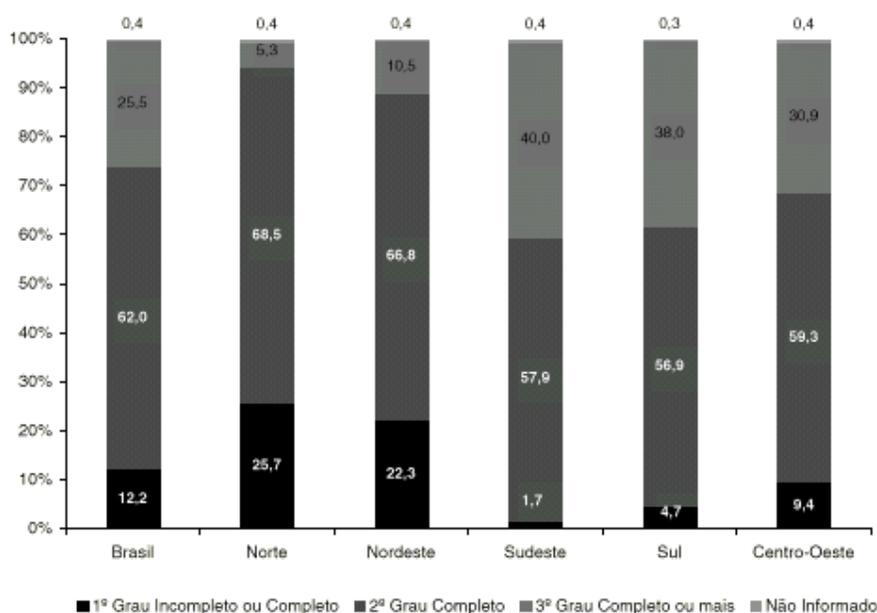
2.3 - Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Série

Número de Docentes por Grau de Formação e Localização, segundo a Unidade da Federação - 1997

(Continua)

Unidade da Federação	Número de Docentes por Grau de Formação e Localização					
	Localização	Total	1º Grau Incompleto ou Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo ou mais	Não informado
Brasil	Total	616.956	74.965	382.217	157.432	2.342
	Rural	175.963	65.374	99.305	10.427	877
	Não informado	5.928	1.076	3.462	1.367	23
Norte	Total	54.497	14.016	37.328	2.914	239
	Rural	20.076	11.918	7.860	153	145
	Não informado	853	302	484	62	5
Rorônia	Total	4.773	638	3.833	295	7
	Rural	602	357	243	-	2
	Não informado	112	7	90	15	-
Acre	Total	2.952	927	1.852	164	9
	Rural	1.136	755	371	6	4
	Não informado	113	37	70	6	-
Amazonas	Total	9.407	2.474	6.480	421	32
	Rural	3.554	2.399	1.124	15	16
	Não informado	78	41	35	2	-
Roraima	Total	1.619	193	1.314	110	2
	Rural	517	157	344	15	1
	Não informado	36	1	32	3	-
Pará	Total	27.085	7.928	17.475	1.515	167
	Rural	11.898	6.799	4.905	81	113
	Não informado	376	188	170	16	4
Amapá	Total	2.279	40	2.067	168	4
	Rural	437	18	400	17	2
	Não informado	55	1	37	17	-
Tocantins	Total	6.382	1.816	4.307	241	18
	Rural	1.932	1.433	473	19	7
	Não informado	83	29	50	3	1

Distribuição Percentual do Número de Docentes, segundo o Grau de Formação - Brasil e Regiões - 1997



Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Dos 4014 professores de 1ª a 4ª séries da rede estadual urbana, apenas 10 encontravam-se abaixo da qualificação escolar mínima exigida. Na zona rural, dos 154 professores desse nível, apenas 4 não tem a formação exigida por lei. A situação mais grave encontra-se na rede municipal, onde, dos 4756 professores, 50,89% dos professores de 1ª a 4ª série possuem apenas o 1º grau completo. Na zona rural sob responsabilidade do poder municipal, dos 3392 professores da rede escolar de 1ª a 4ª, 2394 (70,57%) possuem apenas o primeiro grau completo. A qualificação portanto é significativamente pior na rede municipal e dentro desta, na zona rural.⁷⁵

Para entender um pouco melhor esse ponto é preciso termos em mente que o que se entende, no Amazonas, por “zona rural” são milhares de pequenas comunidades ribeirinhas espalhadas pelo seu imenso território, ligadas apenas pelos rios e igarapés, muitas delas a dias de distância do município sede. A distância também varia de acordo com os períodos de “cheia” ou “seca”. Uma localidade alcançável em algumas horas de barco a motor em tempos de cheia, pode ficar a

⁷⁵ Os indicadores utilizados por mim para elaboração desses dados foram baseados no Censo do Professor de 1997 disponível na Internet: <http://www.inep.gov.br>

dias de distância em tempo de seca, quando não completamente isolada. Os alunos chegam para assistir aula, na sua maioria, de barco o motor (“o motor da linha”), pago pelo poder público, assim como os professores. Os municípios, com exceção de muito poucos, todos eles próximos a Manaus, tem poucos recursos a oferecer a seus distritos rurais. Da manutenção dos equipamentos, ao material didático, do combustível ao atendimento de saúde e até as compras mais corriqueiras, tudo depende da capital, com a única exceção daquilo que a natureza ainda oferece generosamente – o peixe, a fruta e a farinha.

TV Escola & Dependência Institucional

Durante três semanas convivi com a realidade educacional das escolas públicas de ensino fundamental em Manaus, Manacapuru e Careiro da Várzea.

Em Manaus, onde residem 1,25 milhão de habitantes o que representa, praticamente a metade a população do Estado, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) mantém 183 escolas, e mais 331 espalhadas no interior. Ao todo a SEDUC conta com quadro de aproximadamente 30 mil funcionários, sendo que destes 14.200 são de professores do ensino fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) atende 146 mil alunos (da educação infantil a educação de adultos) distribuídos por 179 escolas, 10 creches e por 64 escolas na zona rural da capital amazonense. Conta com quadro de aproximadamente 5 mil professores.

Manacapuru, a terceira cidade do Estado em número de habitantes (71 mil), é uma das poucas cidades ligadas a Manaus através de estrada de rodagem. Embora a distância que separa as duas cidades não seja superior a 90 km, as condições de conservação da rodovia fazem com que esse trajeto seja realizado entre 2h30 a 3 horas de carro, uma vez que além das condições precárias da pista, é preciso atravessar de balsa o rio Negro. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) atende quase 10 mil alunos através de rede de ensino constituída por 8 escolas situadas na zona urbana e 155 espalhadas na zona

rural. O número de professores na folha de pagamento municipal é da ordem de 400 pessoas.

A cidade de Careiro da Várzea, situa-se em frente Manaus, na margem oposta do rio Amazonas. Em linha reta, a distância que a separa da capital não é superior a 20 km. Não há comunicação terrestre para o município. A forma de locomoção da população é o ‘motor de linha’⁷⁶, que leva cerca de uma hora de Manaus à sede do município. Careiro da Várzea é um dos municípios brasileiros com maior extensão territorial. Sua população total é de 18 mil pessoas, das quais apenas 1.700 residem na sede do município. Os demais espalham-se em dezenas de pequenas comunidades situadas ao longo das margens dos rios, igarapés e furos⁷⁷. Para atender 3.600 alunos do município a rede municipal de ensino conta com 58 escolas e 148 professores. Apenas uma escola situa-se na sede do município. Por exemplo, para ir de Manaus a uma das escolas que visitei (São Isidro) e retornar, leva-se no mínimo 36 horas⁷⁸.

De qualquer maneira, nos termos necessariamente relativos em que todas as coisas tem que ser postas na Região Amazônica, os dois municípios Manacapuru e Careiro da Várzea podem ser considerados como vizinhos à capital.

Em cada uma dessas três cidades visitei, respectivamente, 3 escolas, sendo uma escola estadual e duas municipais, num total de 9 escolas. Conversei com os principais agentes de cada uma delas, envolvidos de alguma maneira com o projeto da TV Escola. Todas as escolas dos três municípios visitados (estaduais ou municipais) fazem uso da estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) para a viabilização as propostas da TV Escola, seja na formação de recursos humanos ou na obtenção de recursos materiais.

O meu trabalho consistia em investigar o funcionamento da TV Escola. Para tanto procurei abordar os diversos níveis – Coordenadores (estaduais e

⁷⁶ ‘Motor de linha’ cumpre a função de linha de ônibus urbano e interurbano.

⁷⁷ Furo é terminologia local para designar um caminho alternativo entre o rio e o igarapé. Pode-se chamar também de atalho. Ocorre, contudo, que a grande parte desses furos que reduzem muitas vezes em dezenas de milhas náuticas as distâncias entre as comunidades eles praticamente desaparecem na época da seca que vai de agosto a dezembro.

⁷⁸ O ‘motor de linha’ passa apenas uma vez por dia para ir a Manaus às 03h00 da madrugada.

municipais) do programa, autoridades educacionais, diretores de escola, coordenadores, técnicos e os usuários finais: professores, alunos e seus pais.

Uma primeira observação, de caráter geral, é a de que o programa TV Escola no Amazonas apresenta um desempenho superior ao de outros estados em vários indicadores. O fato é atribuído pela Diretora de Política de Educação a Distância do MEC ao acolhimento dado pelo Governo Estadual ao Projeto.

“Vários Estados compraram a idéia da TV Escola como o Amazonas, Paraná e Tocantins sendo que este último está empreendendo uma grande campanha de capacitação. Por outro lado, o Rio Grande do Sul diz que a TV Escola é um instrumento de difusão da ideologia neo-liberal do governo Fernando Henrique Cardoso”⁷⁹.

De fato, pelo que se pode observar, a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) vem dedicando grande empenho para a implementação do programa TV Escola.

A SEDUC mantém, em sua estrutura organizacional, a Coordenadoria de Recursos Humanos e Tecnológicos onde se encontram o programa da TV Escola e os demais programas de educação a distância. Uma particularidade dessa Coordenadoria é que ela abriga o Centro de Treinamento José de Anchieta (CEPAN), responsável pelos programas de capacitação docente empreendidos pela SEDUC. O programa TV Escola no Amazonas, está, portanto, abrigado num Centro **dedicado à capacitação docente**.

Na verdade, a questão da capacitação docente, como se viu nos indicadores educacionais, é a mais premente a ser enfrentada pelos gestores estaduais e municipais da política educacional. A grande quantidade de professores sem a formação legal mínima, concentrados principalmente no nível municipal e na zona rural e a virtual impossibilidade de transpor essas dificuldades pelas vias convencionais conduzem a um consenso de que só através de tecnologias educacionais é possível enfrentar esses dramáticos indicadores

No Plano Estadual de Educação (1999-2003) o capítulo sobre educação a distância e o uso de tecnologias educacionais, dedica um tópico específico ao

⁷⁹ Entrevista com Carmem Moreira Castro, em anexo

tema. Vale a pena citá-lo por que ele expressa de forma contundente essa aposta na educação à distância, em suas várias modalidades⁸⁰.

“A educação a distância surge no cenário educacional como um marco histórico institucional com vistas a assegurar a integração do ensino em nível de sistema, diminuindo a distância e o atraso social em que se encontram algumas comunidades, reproduzindo e desenvolvendo tecnologias educacionais compatíveis com as realidades regionais.

Linhas básicas de ação:

- Modernização e universalização dos conhecimentos científicos para a redução das distâncias e da desigualdade social;
- Utilização da teleducação com incorporação dos recursos da telemática, num processo contínuo e abrangente para formar, atualizar e aperfeiçoar os recursos humanos do Estado;
- Estabelecimento de parceria com órgãos governamentais, não governamentais e empresas privadas em função da educação a distância no Estado;
- Implementação do Projeto Prorural (formação de professores leigos);
- Expansão do TELECURSO 2000 (Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- Reestruturação da TV Escola e expansão dos telepostos do Salto para o Futuro;
- Expansão do Núcleo de Tecnologias Educacionais – NTE’s;
- Elaboração de *softwares* educativos;
- Implantação do Proformação. “

Coerentemente com essa prioridade, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) vinha procurando aparelhar-se para poder oferecer suporte técnico aos programas de educação à distância em funcionamento no Estado.⁸¹

⁸⁰ O texto do Plano Estadual de Educação do Governo do Amazonas (1999-2003) tem a seguinte redação na página 23:

⁸¹ A SEDUC localiza-se no bairro do Japiim II, ao lado da Escola Estadual Natália Uchoa, distante aproximadamente 8 km do centro de Manaus. Até o início dos anos 90, a SEDUC funcionava em vários prédios espalhados principalmente no centro da capital.

O Centro de Treinamento José de Anchieta (CEPAN), gestor dos programas de capacitação e de educação à distância (entre eles a TV Escola), situa-se ao lado do complexo da SEDUC e mantém boa infra-estrutura. Além do prédio da administração, o CEPAN possui auditório com capacidade para 250 pessoas dotado com telão, de vídeo, aparelhos de áudio, computadores, antena parabólica etc.; um refeitório para 300 pessoas e três prédios de alojamento com capacidade para até 100 pessoas. Esse alojamento é utilizado por professores do interior do Estado que vêm a Manaus participar dos cursos de capacitação oferecidos regularmente pelo CEPAN.

O que eu pude observar é que os programas considerados prioritários pela Secretaria são o Telecurso 2000 e o Prorural que, a partir do ano 2000 se transformou no Proformação.

O Telecurso pode ser considerado o programa “hegemônico” no Estado do Amazonas.

Em 1994 o governo do Amazonas, através da SEDUC fechou convênio com a Fundação Roberto Marinho para implantação do Telecurso 2000 em todo o Estado. Notícia publicada em 22 de fevereiro de 2000, no jornal “A Crítica”, de Manaus trouxe a seguinte reportagem: “Mais de 8 mil pessoas, em todo o Amazonas já foram formadas pelo Programa de Educação a Distância. O programa criado com o objetivo de proporcionar educação básica às comunidades mais distantes do Estado está em fase de expansão pelo número de municípios atingidos (...) Até 99 foram capacitados 330 orientadores de aprendizagem na capital e 959 no interior. A perspectiva dos técnicos do CEPAN é de que, em 2000, seja criadas mais 70 Telesalas tanto na capital como no interior.(...) Atualmente o Telecurso 2000 é custeado com recursos do próprio governo do Estado, através da SEDUC, que conta com ainda com a parceria das prefeituras municipais. A SEDUC disponibiliza todo o material didático e a certificação dos alunos e às prefeituras cabe o pagamento dos orientadores, equipar e manter as salas de aula”⁸².

⁸² Jornal ‘A Crítica’ de 22 de fevereiro de 2000 p.12

Sua utilização como ferramenta educacional é bastante distinta da que se faz no sul do país, o que merece uma breve explicação. Desde que as transmissões se fazem Via Satélite, a diferença de fuso horário em relação ao Rio de Janeiro, (uma hora no horário normal e duas no horário de verão) restringe enormemente a assistência dos usuários convencionais do programa (população trabalhadora, sem acesso à educação presencial). Por outro lado, a veiculação do Programa por pacotes de fitas de vídeo e jogos de apostilas com textos de apoio transformou-o em uma nova opção dentro das próprias escolas, carentes de professores com formação superior. O vídeo faz, dessa maneira, o papel da aula e a SEDUC forma professores/monitores, que atendem os alunos após as emissões. Na entrevista que realizei com a coordenadora do CEPAN ela informou-me que a utilização do Telecurso 2000 para a formação de alunos devia-se ao fato de, no interior do Amazonas, “existia uma enorme carência de professores com curso superior para poder se responsabilizar pelo curso médio”. Como para a implementação do Telecurso 2000 basta apenas um professor/monitor por turma o programa permite uma otimização dos recursos de mão-de-obra e na redução de custos por parte da SEDUC.

Formação de professores leigos

O objetivo do programa é a formação de professores leigos municipais que não concluíram o nível de ensino fundamental e médio, na modalidade normal, em pleno exercício de sua função. Ele é também uma estratégia para responder a Lei 9424/96 que exige o investimento prioritário de estados e municípios na formação de professores leigos, sob pena de perderem a maior parte de seus recursos educacionais. Participam desse projeto todos os 62 municípios do Amazonas, inclusive os da cidade de Manaus. Muito embora, os números a nós fornecidos, sejam ultrapassados, é certo que o Estado do Amazonas situa-se entre aqueles que detém os mais altos índices de analfabetismo de todo o país. De acordo com o Censo de 80, no Amazonas apenas 46,6% da população entre 7 e 14 anos estava alfabetizada. A população da zona rural contava com apenas 23,7% de sua população alfabetizada contra 63,4% da população da zona urbana. De 1989 a

1990 houve apenas 2,2% de aumento de novos alunos na rede pública estadual para o ensino fundamental, segundo estudo da Fundação Universidade do Amazonas⁸³.

Utilizando os números coletados pela UNICEF, em pesquisa realizada no ano de 1995, a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, aponta que há municípios com altos índices de analfabetismo. Em um desses municípios, por exemplo, 81,23% dos adolescentes entre 15 e 17 anos eram analfabetos no ano em que a pesquisa foi realizada.

De acordo com a Coordenadora do CEPAN, o estado do Amazonas está investindo todos os recursos disponíveis para cumprir a meta de realizar com urgência a exigência da Lei 9424/96 que prevê a política de formação do magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental do Meio Rural. Caso o Estado não cumpra as metas dessa lei ele perderá 15% de orçamento dos recursos oriundos das arrecadações provenientes da parcela estadual e municipal do ICMS, do FPE, do FPM e do IPI (estadual)⁸⁴. A Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, de acordo com seu projeto, pretende formar todos os professores leigos rurais até dezembro de 1991.

A estrutura do Prorural baseia-se em uma combinação de Ensino Presencial (EP) e Educação à Distância (EaD). O curso é dado através de 10 módulos num total de 800 horas-aula como determina a LDB.

A breve exposição acima é importante para localizar a TV Escola no conjunto de políticas educativas desenvolvidas no Estado do Amazonas, onde ela é uma dentre várias atividades dentro da modalidade da Educação à distância.

Centro para capacitação docente

Para operacionalizar a TV Escola a coordenadoria de Recursos Humanos e Tecnológicos, através do Centro de Treinamento José de Anchieta – CEPAN - mantinha uma sala específica para gravação dos programas. Três profissionais, contratados em tempo integral, eram responsáveis pela operação dos dois

⁸³ In “A situação da criança no Amazonas” – 1992 op. Em anexo III página 2.

aparelhos de TV's e os videocassetes respectivos destinados para gravar os programas veiculados pela TV Escola. Esta sala contava também com mais 10 aparelhos de videocassete utilizados para a reprodução do material gravado que o CEPAN possuía em sua videoteca. Quatro antenas parabólicas e canal por assinatura Sky completavam as instalações do Centro

Uma videotecária, contratada por período integral, era responsável pelo acervo da TV Escola. Essa videoteca contava com vídeos de todos os programas exibidos pela TV Escola desde 1995 quando começaram as primeiras transmissões, em caráter experimental. Esta videoteca encontrava-se à disposição das escolas da rede pública de ensino que podiam solicitar, tanto o empréstimo de fitas, como cópias dos programas que necessitassem.

De acordo com a coordenadora de Recursos Humanos e Tecnológicos, para a implantação inicial do projeto da TV Escola, em Manaus, o CEPAN capacitou três videotecários por escola - que receberam o *kit tecnológico* - um para cada período. A capacitação desses professores e técnicos realizou-se, de forma presencial, nas dependências do CEPAN.

A programação desses cursos de capacitação mantinha uma regularidade, no início de cada ano letivo, com duração média de uma semana. Os cursos eram freqüentados por professores da capital e aqueles que pudessem se deslocar do interior. Durante o período do curso os professores e técnicos recebiam as informações básicas necessárias para a operação do *kit tecnológico* e sobre a utilização dos programas da TV Escola na capacitação docente e como ferramenta pedagógica de sala de aula.

O CEPAN, até o final de 1998, orientava todas as escolas estaduais e municipais, para que mantivessem uma sala exclusiva destinada a TV Escola e pelo menos um videotecário responsável pela gravação dos programas e da videoteca. Esse quadro foi alterado face a uma decisão política do governo estadual que, acatando as determinações da campanha do MEC, visando não deixar nenhuma criança sem escola, desativou as salas exclusivas da TV Escola em todo o Estado, a partir de 1999.

⁸⁴ Ver Lei n. 9424/96 art. 1º parágrafo 1º e incisos I, II e III

A coordenadora explicou também que um dos problemas detectados era que a capacitação dos videotécários era insuficiente para fazer o uso da TV Escola chegar até os usuários finais, isto é, os professores e os alunos. Os vídeos da TV Escola acabavam por se usados mais como complementação (ou mesmo substituição) de aula do que para a função de capacitação docente.

Uma das tentativas de reverter esse quadro levou o CEPAN a implantar cursos de capacitação ‘relâmpagos’ com duração média de um a dois dias, dirigidos aos professores da rede de ensino estadual e municipal da capital. Como efeito dessa ação, entre julho e agosto de 1999, freqüentaram os cursos cerca de 5.300 professores. O objetivo dos cursos era ensinar aos professores usar diretamente o *kit tecnológico* e a selecionar da videoteca os programas complementares às suas aulas. Além desses cursos sobre uso da TV Escola, o CEPAN pretendia ampliar o número de telepostos do programa ‘Salto para o Futuro’. Quando lá estive havia apenas dois telepostos em todo o Estado e a previsão era que ao longo do ano de 2000 seriam instalados 49 novos telepostos. Para tanto, o governo do Estado deveria comprar televisores de 29” destinados a esse fim. Desses telepostos 7 seriam destinados para as escolas da capital e 42 para escolas do interior⁸⁵.

“Filhos da SEDUC”

Das três cidades que visitei, apenas em Manaus a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) mantinha uma estrutura própria para o atendimento ao Programa da TV Escola. Mesmo assim, a secretaria municipal mantém vínculo com a estrutura estadual tão forte que a coordenadora da TV Escola da

⁸⁵Na segunda semana de novembro de 2000 telefonei para o CEPAN com o intuito de checar se as instalações dos 49 telepostos haviam sido realmente concluídos. A informação que obtive foi que, em março de 2000, o secretário estadual de Educação havia sido substituído e, consequentemente, a coordenadora do CEPAN também fora substituída. Fui informado, por outro lado, que nenhum novo teleposto para o Salto para o Futuro havia sido instalado até o momento e que todas as atividades da TV Escola estavam caminhando lentamente.

SEMED/Manaus afirmou durante a entrevista que “(...) nos sentimos filhos da SEDUC (...) isso porque foi lá que o programa da TV Escola começou”⁸⁶.

Até mesmo na capital, o contraste entre as condições de trabalho no nível estadual e municipal são notáveis. A SEMED está localizada na Av. Tapajós n. 214 num prédio no centro da capital amazonense, uma rua de difícil acesso para que não conheça a cidade. O prédio, de três andares, é velho e de uma cor indefinível, tanto que quem passa pela rua não nota que este local abriga a Secretaria da Educação.

O edifício não tem elevador e uma escada íngreme dá acesso, ao primeiro andar, onde está localizada a Seção de Ensino de Jovens e Adultos, em cuja estrutura se encontra a coordenação da TV Escola. Os corredores do prédio são estreitos e as salas dos departamentos e das seções pequenas e abafadas.

A coordenação da TV Escola funcionava em uma sala pequena onde cinco pessoas dividiam o espaço com a videoteca, três aparelhos de TV's, três vídeos cassetes e um receptor de parabólica. A videotecária responsável gravava os programas diariamente e organizava a videoteca central, aberta a consulta aos professores e videotecários da rede municipal. Essa videoteca central mantém à disposição dos interessados programas gravados desde 1997.

As escolas da cidade que, em decorrência de problemas técnicos, não pudessem realizar as gravações recorriam à videoteca central para solicitar cópias dos programas. A SEMED também mantém atendimento aos videoeducadores (essa é a forma como a SEMED chama os videotecários da rede municipal) que enfrentam problemas técnicos ou tem dúvidas sobre questões pedagógicas sobre a TV Escola.

Toda a formação dos videoeducadores da rede municipal dependia dos cursos oferecidos pela SEDUC no início de cada ano. A Secretaria Municipal, por sua vez, havia realizado em maio de 1999, o I Seminário Municipal sobre TV Escola e como resultado dessa experiência criou a 'oficina pedagógica do projeto TV Escola', com duração de 3 meses, dirigido aos professores, técnicos e diretores que atuavam diretamente no projeto.

⁸⁶ Trecho da entrevista que realizei em 26/10/99 com a coordenadora da TV Escola da Secretaria de Educação Municipal de Manaus.

Durante a entrevista que realizei com a coordenadora da TV Escola de Manaus ela afirmou que o treinamento que os videoeducadores e os técnicos responsáveis pela TV Escola em cada escola da rede municipal havia recebido um treinamento mínimo para atuar no projeto, através dos cursos da SEDUC e complementou dizendo que a grande maioria das pessoas que atuavam com era constituída por 'autodidatas'. Segundo ela esses videoeducadores capacitavam-se basicamente através do material impresso enviado pela SEED e através de uma cartilha elaborada pela coordenação da TV Escola da SEMED sobre o tema. Essa cartilha foi distribuída para todas as escolas da rede municipal durante os anos de 97 e 98. Das 263 escolas que compõem a rede municipal de Manaus, 105 receberam o 'kit tecnológico' da Secretaria de Educação, com dinheiro enviado pelo Ministério da Educação.

Quanto mais nos afastamos da capital, os problemas também vão se ampliando e fica patente que a dependência dos municípios, em relação à da estrutura estadual é vital para a implantação de programas como o da TV Escola.

Em Manacapuru, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) localiza-se em um prédio anexo à sede do executivo municipal no centro do município. O prédio, contudo, tem pouco espaço para abrigar os funcionários que trabalham diretamente com o secretário de educação, que se intitulava como o responsável pelo programa da TV Escola no município. Ele informou-me que não havia feito nenhum curso de capacitação sobre a TV Escola e que desconhecia totalmente o conteúdo do programa. Outro fator agravante apontado pelo secretário é que a SEMED não dispunha de espaço para instalar o *kit tecnológico* e que, portanto, eles não dispunham de videoteca e tão pouco de uma coordenação do programa.

A capacitação dos professores e técnicos que atuam nas escolas diretamente com a TV Escola ocorreu no município uma única vez. Foi quando um Navio/Escola 'Luz do Saber'⁸⁷ da SEDUC, esteve aportado na cidade, durante uma semana na cidade, em julho do ano de 1998. Um ano antes, em 1997, apenas os diretores das escolas municipais haviam sido capacitados nos cursos oferecidos pelo CEPAN, em Manaus.

⁸⁷ Tratarei desse assunto logo a seguir.

Para o secretário a capacitação dos professores e técnicos da rede municipal ocorria através da “troca de informações entre colegas de trabalho semestralmente, quando a SEMED realiza encontro com todos os professores, durante dois dias nas dependências do SESI na cidade, para efetuar avaliação do planejamento educacional (...) Nesses encontros os professores que atuam como videotécários trocam informações entre si e os demais professores também participam dando sugestões para gravações de programas e de como utilizar melhor a programação dentro do plano de aula”⁸⁸.

Segundo ainda o secretário, uma das formas que o município encontrou para divulgar a TV Escola, foi através da Secretaria de Promoção Social que mantinha um trabalho de atendimento as crianças carentes e as levava para assistir programação da TV Escola nas escolas da rede municipal de ensino.

A situação da TV Escola no município do Careiro da Várzea não difere muito de Manacapuru, e toda a estrutura de capacitação depende umbilicalmente da SEDUC.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Careiro da Várzea situa-se na única praça do município e divide o mesmo espaço com o gabinete do prefeito. O prédio, construído sobre palafitas, é de madeira e pintado com cores fortes (vermelho e amarelo). A maior parte das edificações da cidade é de madeira, uma vez que todos os anos, entre janeiro a julho, o Amazonas sobe e inunda a sede do município.

A coordenação do programa está a cargo da secretária municipal de educação que fez curso de capacitação da SEDUC e, na prática, apenas repassa para os diretores e os videotécários das escolas da rede as orientações advindas da entidade estadual.

⁸⁸ Entrevista que realizei com o Secretário Municipal de Educação de Manacapuru em 29 de outubro de 1999.

No prédio da SEMED não existe nenhuma estrutura para gravação dos programas da TV Escola e todo o material enviado pela SEED é repassado para as escolas envolvidas no projeto. Tampouco é realizado qualquer acompanhamento, por parte da Secretaria, da utilização do vídeos da TV Escola no ensino fundamental.

A única capacitação dos professores e técnicos para operar os equipamentos da TV Escola ocorreu em 1998 quando o Navio/Escola do '*Luz do Saber*' aportou durante uma semana no município. Outra forma de capacitação foi quando professores e diretores da rede municipal freqüentaram o curso de capacitação no CEPAN, em Manaus.

Inicialmente o MEC repassou para o município 5 *kits tecnológicos* em 1997. A SEMED, entretanto, comprou e distribuiu mais 5 *kits tecnológicos*, sendo que apenas dois desses *kits* foram acompanhados de antena parabólica. De acordo com a secretária o objetivo da distribuição dos *kits*, foi ampliar o atendimento de alunos inscritos no Telecurso 2000.

O reduzido sucesso do programa da TV Escola no município do Careiro da Várzea, decorre segundo a secretária de educação de dois motivos: 1.as longas distâncias que tem que ser cumpridas por barcos e as dificuldades de acesso a várias comunidades, quando as águas do rio baixam impossibilitando a comunicação uma vez que mais de 1/3 das escolas municipais ficam praticamente inacessíveis durante o período da seca e 2. a falta de energia elétrica em 90% das escolas. Das 58 escolas apenas 5 tem energia, mesmo assim não durante todo o dia, as demais 53 escolas dependem da energia dos geradores à gasolina.

O saber viaja sobre as águas

Na imaginária Macondo, fruto da mente do genial Gabriel Garcia Marques, em ‘Cem Anos de Solidão’, o general Aureliano Buendia e os moradores da cidade só tomavam conhecimento das notícias que ocorriam além das fronteiras territoriais do município quando o trem aportava na plataforma da estação, uma vez por semana. As cidades do Amazonas, assim como Macondo dependem se não do trem, dos barcos que aportam nas suas margens e portos trazendo as novidades da capital e do exterior, desde o mais simples tecido para confecção de roupas até o mais sofisticado aparelho de som produzido nas indústrias da ‘Zona Franca’ ou de algum país no extremo oriente. Como afirmou Tavares Bastos “um rio que se navega a vapor é como uma estrada de ferro que se abre : atrai às sua margens a população dispersa pelo interior(...)” (op.cit).

Para atender os 61 municípios do interior do Amazonas, distribuídos ao longo das margens de rios da maior bacia hidrográfica do mundo e inacessíveis por estradas convencionais, o governo estadual desenvolveu o projeto *Luz do Saber*, que consistiu na construção de 4 Navios-Escola destinados à capacitação dos professores das redes estadual e municipais de ensino. Esses Navios-Escola são equipados com camarotes para os professores/monitores da SEDUC/CEPAN, refeitório, auditório equipado com telão, salas de aula, sala de informática e sala com vídeo e televisão acoplada à antena parabólica.

Os Navios-Escola entraram em operação em 1998 e, desde então transformaram-se no mais forte aliado do projeto da TV Escola pois na sala com TV e vídeo são ministrados cursos de capacitação para os videoeducadores⁸⁹. Como pude observar anteriormente todos os videoeducadores das escolas municipais e estaduais de Manacapuru e Careiro da Várzea foram capacitados através dos cursos oferecidos pelos monitores do *Luz do Saber*. Há que se destacar que um dos cursos oferecidos pelo *Luz do Saber* é dirigido para formação dos monitores do Telecurso 2000.

⁸⁹ O programa do curso de capacitação dos videoeducadores, com duração de 60 horas, oferecido pelos técnicos do *Luz do Saber* tem a seguinte redação, de acordo com o relatório elaborado pela SEDUC:

Objetivo:

Esses Navios-Escola fazem pelo menos uma viagem por ano em cada uma das quatro rotas estabelecidas: Alto Solimões, Baixo Amazonas, Médio Solimões e Rio Madeira. Em cada uma dessas rotas, os Navios-Escola entram pelas 'calhas'⁹⁰ dos principais rios da região: Amazonas, Solimões, Negro, Madeira, Purus, Entorno e Juruá. Esses Navios/Escola aportam nas principais cidades⁹¹ situadas nas margens desses rios por um período médio de uma semana. São oferecidos cursos de capacitação em várias áreas⁹² para dirigentes e professores da rede pública de ensino da cidade e da região.

-
- Instrumentalizar com conhecimentos teóricos e metodológicos os profissionais que atuam no Projeto TV Escola;
 - Apoiar a prática pedagógica dos professores;
 - Incentivar a utilização dos vídeos em sala de aula.

Assuntos a serem abordados:

- Concepções políticas sobre o educador do futuro;
- A influência da mídia no comportamento do ser humano;
- Fundamentação teórico-prática da TV Escola;
- Instruções teóricas para operar e conservar o *kit tecnológico*;
- Sistema de acompanhamento e avaliação da TV Escola.

Metodologia / Técnicas

- Aulas expositivas/participativas (uso do vídeo);
- Trabalho individual e em grupo (técnicas diversas);
- Oficinas demonstrativas (usando temas transversais);
- Uso do mapa semântico (produção pós texto e produção pós vídeo);
- Técnicas: Painel Integrado (pós-texto); Mural Consensual (pós-vídeo); Jornal Informático (pós-texto); reflexões auto-avaliativas

Acompanhamento / Avaliação

- Ao término do evento será elaborado o relatório onde ficará registrado e computado os resultados dos instrumentos de avaliação, aplicados aos participantes, instrutores e coordenadores.

⁹⁰ Calha: é a maneira como se designa, na região Amazônica, as rotas dos rios navegáveis .

⁹¹ Na Rota do Alto Solimões, por exemplo, o Navio-Escola aporta nas seguintes cidades: m Fonte Nova, Jutai, Tocantins, Santo Antônio do Içá, Amaturá, São Paulo de Olivença, Tabatinga, Benjamin Constant e Atalaia do Norte.

⁹² No *Projeto Luz do Saber* elaborado pela SEDUC sobre as atividades no primeiro semestre encontra-se relação dos cursos oferecidos aos professores das cidades situadas ao longo da calha do rio Purus:

- Atualização para professores em métodos e técnicas do processo de alfabetização.
- Curso de atualização para professores de 2ª a 4ª série- PCNs.
- Curso de capacitação no sistema de avaliação.
- Curso de atualização na metodologia de apostilas.
- Metodologia do ensino supletivo.
- Curso para secretário das escolas.
- Curso para merendeiras.
- Atualização na metodologia do Telecurso 2000.
- Capacitação para professores que atuarão do Projeto da TV Escola.
- Curso básico de informática.
- Assessoria técnica pedagógica e administrativa às Secretarias Municipais de Educação.

Essas viagens educativas necessitam de ação estratégica, intendência e atuação muito bem delineadas. Isso porque o tempo de duração das viagens dos Navios-Escola podem durar até aproximadamente 90 dias para atingir os municípios mais distantes de Manaus⁹³. As dificuldades enfrentadas nessas viagens são muito grandes e agrava-se no período da seca que ocorre de julho a dezembro na região Amazônica. Durante esse período grande parte dos municípios não podem ser atingidos com embarcações grandes o que limita as atividades do Luz do Saber por um período de aproximadamente 6 meses por ano.

São muito curiosos os relatos dos participantes deste projeto. Um deles me foi contato por uma professora que participa do projeto *Luz do Saber* e merece um breve apontamento :”No alto do Rio Negro, distante 30 dias de viagem de Manaus, o *Navio-Escola* aportou em Cachoeira do Rio Negro para cumprir a última etapa da viagem. Para participar do programa de capacitação oferecido a professores leigos apareceram 40 professores índios. Esses professores faziam apenas uma exigência: dormir e alimentar-se no *Navio/Escola*. Assim foi decidido e cumpriram as rotinas de uma semana de curso”.

De acordo com o relatório elaborado pela Secretaria de Estadual de Educação sobre as atividades do *Luz do Saber* , até o primeiro semestre de 1999, o projeto já havia capacitado mais 15 mil professores da rede pública nas áreas do ensino fundamental. Todos os videotecários que atuavam, na época, nas escolas da rede pública de ensino do interior do Amazonas foram capacitados através dos cursos oferecidos pelos Navios-Escola.

⁹³ Como ilustração mostramos a seguir o roteiro de um Navio-Escola na calha do Rio Purus, de acordo com relatório elaborado pela Seduc:

Município	Período de Permanência	Deslocamento
Beruri	16/05 a 21/05/99	21/05/99
Tapauá	23/05 a 28/05/99	28/05/99
Canutama	29/05 a 03/06/99	03/06/99
Lábrea	05/06 a 10/06/99	10/06/99
Pauini	12/06 a 17/06/99	17/06/99
Boca do Acre	19/06 A 24/06/99	24/06/99
	Total de dias	47 dias

Da mesma maneira que as comunidades do interior dependem do rio como o caminho que os liga a capital e ao 'exterior', as secretarias municipais de educação tem ligação quase que siamesa com a estrutura estadual que provém a falta de recursos humanos e técnicos dessas comunidades. Pelo que pude observar nos municípios relativamente vizinhos à capital, posso depreender que, naqueles mais distantes as condições são portanto muito mais precárias, e o apoio da Secretaria deve se limitar ao Navio-Escola. Essa inovação parece promissora, embora como todos os outros aspectos da política educacional, dependa sobretudo das injunções da política partidária.

Uma compra mal feita

Nas entrevistas que realizei, tanto com os coordenadores do programa em todos os níveis, como com diretores e professores envolvidos⁹⁴, pude observar que se destacavam dois problemas críticos relacionados com o desempenho da TV Escola no Amazonas. O primeiro referia-se à péssima recepção sonora da transmissão; o segundo ponto referia-se à qualidade sofrível do *kit tecnológico*, adquirido com verba encaminhada pela Secretaria de Educação a Distância.

Os dois problemas parecem não estar relacionados, já que o som excessivamente baixo da transmissão da TV Escola verifica-se em qualquer modelo de aparelho televisivo. Essa dificuldade parece estar relacionado a uma característica da região, segundo a voz corrente dos usuários. O modelo e as especificações da antena parabólica definida pelo edital da SEED/MEC são inadequadas para a região equatorial. Na tentativa de contornar essa deficiência

⁹⁴ Além das entrevistas com os 4 coordenadores dos programas da TV Escola no Estado e nos municípios, fazia parte da pesquisa a entrevista com os agentes envolvidos diretamente nas escolas. Por isso em cada escola eu e minha companheira de pesquisa, entrevistamos o diretor, o coordenador da TV Escola (videotecário), o professor que mais utilizava os vídeos da TV Escola, o professor que não utilizava a TV Escola, um pai de aluno, um aluno. Por fim fazíamos uma reunião intitulada Grupo Focal com a participação de, no mínimo 4 professores. Durante essa reunião deveríamos colocar 6 questões para que eles debatessem: 1. Uso da TV Escola na capacitação do professor; 2. Uso da TV Escola como atividade pedagógica; 3. Os alunos gostam de assistir a programação da TV Escola? O que mais os agrada?; 4. A TV Escola estimula a autonomia na escola?; 5. Se você fosse o responsável o que diria sobre a TV Escola? Como faria a programação? E; 6. O que vocês acham do uso do computador nas atividades pedagógicas?.

diversas escolas tem procurado, com recursos próprios, comprar amplificadores e caixas de som que se acoplam ao aparelho de televisão.

Segundo a informação dos vários coordenadores, a questão da baixa qualidade do equipamento adquirido relaciona-se também com a sistemática de compra, determinada pela lei de licitações. O repasse de recursos da SEED, durante os anos 96 e 97, no valor de R\$ 1.500,00 reais por escola, para a compra do *kit tecnológico* foi feito diretamente para a Secretaria Estadual de Educação que incumbiu-se de empreender licitação para aquisição dos equipamentos para as escolas da rede pública estadual. A empresa vencedora para fornecer aparelho de televisão e vídeo, com o menor preço, foi a Ceneral. De acordo com a declaração da coordenadora do CEPAN, essa escolha, determinada pela lei, foi muito ruim “uma vez que os equipamentos eram de péssimas qualidade”⁹⁵.

A coordenação do programa da TV Escola na Secretaria Municipal de Educação de Manaus também apresentaram a mesma queixa quando lá estive. Da mesma maneira que a SEDUC a SEMED recebeu recursos da SEED e por força de licitação obrigou-se a adquirir o *kit tecnológico*, entre 96 e 97, da marca Ceneral que apresentou menor preço.

Os coordenadores do programa, tanto em Manacapuru como no Careiro da Várzea, não souberam precisar se o recurso da SEED havia sido encaminhado diretamente para o município realizar a compra do *kit tecnológico* ou se o mesmo havia sido enviado pela SEDUC. Pude observar, contudo, quando visitei as escolas nesses municípios que os equipamentos eram da marca Ceneral.

Se a compra inicial para a implantação do programa da TV Escola ficou comprometida em decorrência de equipamentos ruins, os gastos públicos tanto por parte do governo estadual como da administração municipal de Manaus foi dobrado. Isto porque, quando lá estive as duas coordenadoras do programa informaram que tanto a SEDUC como a SEMED/Manaus tiveram que trocar boa parte dos equipamentos das escolas para que a continuidade do programa não fosse comprometida. “A troca continua sendo feita pelas escolas através dos recursos da APM’s”, afiançou-me a coordenadora do CEPAN.

⁹⁵ Entrevista que realizei com a coordenadora do CEPAN em 25 de outubro de 1999

Causou-me grande estranheza o fato de que, precisamente na região onde estão localizadas as montadoras que abastecem todo o Brasil com os aparelhos mais modernos de televisão e vídeo, as escolas públicas tenham sido praticamente obrigadas a comprar aparelhos de baixa qualidade, de marca praticamente desconhecida e sem nenhum apoio de assistência técnica.

Um terceiro ponto complicador para a continuidade do programa TV Escola, não só no Amazonas mas em qualquer local do país, refere-se à manutenção do *kit tecnológico* em operação nas escolas⁹⁶. A responsabilidade da manutenção dos equipamentos ficou, inicialmente, a cargo das secretarias de educação estadual e municipais. Para tanto, a SEDUC e a SEMED mantinham, em Manaus, estruturas próprias para manutenção dos *kits tecnológicos* com equipes treinadas que visitavam periodicamente as escolas para testar os equipamentos. A crônica “falta de recursos” ou o redirecionamento das políticas educacionais fez com que as duas secretarias acabassem com as equipes de manutenção e repassem para as escolas a total responsabilidade sobre os equipamentos.

Durante as visitas que realizei a maior queixa dos videotécários era com relação a esse problema uma vez que, muitas vezes, as escolas tem outras prioridades de gasto e acabam relegando o conserto dos equipamentos para segundo plano. Visitei nove escolas, em duas delas a TV Escola estava fora de operação em decorrência do vídeo quebrado⁹⁷ ou porque faltava o conversor⁹⁸ da antena parabólica.

Esse é um outro ponto de estranheza que se soma ao anterior. As mesma forma que não se compreende o uso de equipamentos de tão baixa qualidade na região produtora dos melhores aparelhos, é espantoso que não tenha havido negociação para a prestação de assistência técnica. Várias das empresas que

⁹⁶Na entrevista que realizei com a Diretora de Política a Distância, Carmem Moreira Castro ela informou que a SEED/MEC há dois anos não dispõe de verba para a rubrica ‘novos equipamentos’. Portanto, não há recursos federais nem para compra de novos *kits tecnológicos* e, tampouco, para manutenção de equipamentos.

⁹⁷ Escola Estadual Humberto Castelo Branco, Manacapuru

⁹⁸ Na Escola Estadual Melo Póvoas, em Manaus, a videotécária informou que havia ocorrido roubo dos equipamentos há quase um ano. A direção da escola comprou, com dinheiro da APM novo vídeo e novo televisor e solicitou a SEDUC novo conversor que até aquele momento não havia sido repostos. A videotécária informou, por outro lado, que as gravações dos programas da TV

comercializam aparelhos de televisão e vídeos anunciam a garantia dos mesmos por, no mínimo, dois anos. Os equívocos do processo (parabólica inadequada, gastos duplicados de recursos e manutenção insuficiente) induzem também a questionar o acerto da tônica da “descentralização” nessa região.

Em contato direto com as escolas

É importante ressaltar que, durante esse período que convivi com a realidade escolar do Amazonas, observei que os entrevistados tinham como certeza sua, pessoal, que o meu trabalho como pesquisador tinha como objetivo “fiscalizar o seu trabalho”. Posso acrescentar que os entrevistados tinham como certeza que deveriam responder as perguntas coerentemente, pois, são realizadas periodicamente pesquisas de avaliações periódicas por parte do MEC e das secretarias.

Nesse caso, a tendência dos entrevistados (os envolvidos diretamente com o projeto, os videotecários e diretores de escola) é sempre super estimar, nas suas unidades, o sucesso dos programas, no nosso caso o da TV Escola.

Por essa razão, procurei, sempre que possível, estar atento para as contradições e incongruências entre as declarações dos entrevistados e as evidências observáveis, bem como completar as informações com outros tipos de fontes. Essa atitude me pareceu coadunar-se com o que Jurjo Torres Santomé propõe para a investigação educativa de corte qualitativo:

“O investigador deve,(...), pôr-se em uma situação e em uma disposição que lhe permitam observar os comportamentos dentro do contexto de seus cenários e tratar, por todos os meios possíveis, de obter as estruturas de significado que informam e atestam os comportamentos dos sujeitos observados(...)um dos sinais peculiares aqui é a negociação dos significados outorgados às ações levadas a cabo, só assim podemos interpretar mais corretamente o que sucede(...). Os informadores são seres humanos e por conseguinte suas atividades têm a ver com

Escola continuavam sendo feitos, mesmo que precariamente, em outra escola estadual que enviava as fitas gravadas para a Melo Póvoas.

valores, interesses, problemas e preocupações(...) (Santomé, in Goetz y LeCompte, 1998, 18)

Levando esses fatores em consideração e também mantendo em perspectiva o fato de que as escolas visitadas foram indicadas pela SEDUC⁹⁹, e estavam, portanto, preparadas para a nossa visita, a realidade que se observa diretamente permite adicionar importantes aspectos à visão anterior, extraída principalmente dos pontos de vista dos técnicos e gestores da capital.

Todas as escolas visitadas mantinham uma estrutura mínima, com um videotecário exclusivo - indicado pela direção - para as atividades da TV Escola¹⁰⁰ e videotecas organizadas¹⁰¹. Pude registrar uma única exceção, na Escola Municipal José da Luz, em Manacapuru. Nessa escola o videotecário responsável ocupa também o cargo de secretário da escola, as gravações dos programas são realizadas esporadicamente e a videoteca, conseqüentemente, era pouco organizada e constava de menos de uma dezena de fitas gravadas.

Não obstante, é importante ressaltar o total desconhecimento da proposta da TV Escola tal como ela é entendida pelo Ministério: **a capacitação docente**. Com exceção dos videotecários que freqüentaram os cursos da SEDUC, e os diretores, por força do cargo, os demais professores que entrevistei desconheciam o fato que a TV Escola tem como meta a capacitação docente. Os entrevistados afirmaram que utilizavam-se parcialmente da programação da TV Escola para ilustrar as aulas ou mesmo para substituir a aula presencial. Outros utilizavam-se do *kit tecnológico* para passar fitas de caráter religioso, filmes alugados, cópias de programas das

⁹⁹ As 9 escolas indicadas pela coordenadora do CEPAN foram: Escola Estadual Melo e Póvoa, Escola Municipal Maria do Carmo Rebelo, Escola Municipal São Lázaro (Manaus), Escola Estadual Humberto Castelo Branco, Escola Municipal José da Luz, Escola Municipal Mutirão II (Manacapuru), Escola Estadual Coronel Fiúza, Escola Municipal Balbina Mestrinho e Escola Municipal São Isidro (Careiro da Várzea). Deve-se destacar também que todas essas escolas estão inseridas nos programas de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa de Dinheiro Direto para Escola (PDDE) o que, de certa forma, garante a situação financeira para suprir pequenas carências.

¹⁰⁰ As atividades básicas do videotecário consistem na gravação de programas, distribuição da Revista da TV Escola, caderno com sinopse dos programas, cartazes etc.

¹⁰¹ Na Escola Municipal São Isidro onde o *kit tecnológico* está instalado mas é inoperante por falta de gerador, a videotecária mantém videoteca bem organizada. Ela escolhe os programas que quer gravar e uma vez por mês ela vai a Manaus e solicita a gravação junto ao CEPAN.

televisões comerciais e para programas sobre uma das paixões locais: a festa do boi em Parintins¹⁰².

Fato curioso é que toda vez que os professores eram consultados sobre a **capacitação docente** muitos afirmavam que se capacitavam assistindo as aulas do Telecurso. Essa hegemonia do Telecurso 2000, como já mencionamos anteriormente, talvez se explique pelo fato que, como o Telecurso é um supletivo, esses professores dão mais crédito a esse tipo de programa que, no Amazonas, é programa conveniado com a governo do Estado. Ele portanto fornece certificado de conclusão, fato da maior relevância no interior, onde a maioria dos professores não tem escolaridade formal e nem possibilidade de obtê-la em cidades próximas.

Por outro lado, para ilustrar a existência de uma interpretação confusa na diferenciação entre TV Escola e *kit tecnológico*, chamo a atenção para o fato de que, para muitos dos professores entrevistados, TV Escola consistia em sinônimo do uso do vídeo e da televisão, **não importando se a programação utilizada fosse aquela transmitida pela TV Escola**. Tanto que, nas escolas do município do Careiro do Várzea, utilizava-se mais o *kit tecnológico* para as aulas do Telecurso 2000 do que para o ensino básico.

Outro ponto que despertou minha atenção durante as entrevistas com os professores que se diziam “maiores usuários da TV Escola”. **Em pelo menos cinco escolas, esses professores utilizavam-se de programas - nas matérias de português e matemática - de uma série produzida pela empresa paulista SBJ**. Os vídeos dessa produtora constituíam-se em enorme sucesso junto os professores que diziam serem os programas de ‘excelente qualidade e conteúdo educativo’. Das 9 escolas visitadas, 7 delas haviam adquirido as séries completas dos programas e as mantinham na videoteca, ao lado das fitas com a programação da TV Escola. Se deslocarmos o foco da observação para a questão comercial, a impressão que tive foi que quem mais lucrou com a instalação dos *kits tecnológicos* foram as produtoras de vídeos educativos, como a SBJ, que encontraram terreno fértil para venda de

¹⁰² Essa história foi narrada pela videotécária da Escola Municipal São Isidro, no Careiro da Várzea. A TV Escola, como apontei em nota anterior, não está em operação desde que foi instalado o *kit*, há mais de 4 anos, por falta de gerador de energia. Toda a vez que a escola promove festas “o diretor sempre consegue um gerador emprestado e aí o *kit* da TV Escola é utilizado, mas para passar fitas da festa do boi de Parintins”.

seus produtos. É bem provável que os representantes dessas produtoras tenham elaborado seus roteiros de visitas às escolas com base no ‘mapa’ elaborado pelo próprio MEC: a relação das escolas com mais de 100 alunos que receberam o *kit tecnológico*.

Um tema recorrente nos comentários sobre os conteúdos programáticos é o sentimento generalizado de que os vídeos da TV Escola não tratam da realidade regional do Amazonas, trazendo temas e problemas adequados às crianças “do sul do país”. Para a quase totalidade dos entrevistados, a programação é falha dada a quase inexistência de programas regionais. Essa diferença/carência é apontada também com relação ao livro didático. Isso pode explicar, em parte, a utilização de programas de vídeo que tratam da cultura local, como a festa do boi.

Essa dicotomia entre norte e sul, rico e pobre, capital e interior, pode ser apreendida ainda mais face a outros tipos de carências. Em pelo menos três escolas visitadas, nas cidades do interior, as respectivas videotecárias informaram que “programas legendados não são gravados de jeito nenhum porque ninguém entende”. Essa afirmação “ninguém entende” é dúbia, isto é, porque ela pode estar relacionada tanto pelo fato que os alunos “não entendam” como pelo fato que “os professores não entendam”. Isto porque, de acordo com os indicadores apontados no início desse capítulo, é no Amazonas que se concentra o maior número de professores leigos do país.

Nesse ponto podemos nos perguntar então: qual é afinal o vídeo de maior sucesso entre alunos e, conseqüentemente, os professores? Nove entre cada dez professores tem a resposta na ponta da língua: os desenhos animados. Qual a matéria que mais usa? Ciências é a resposta de nove entre dez videotecários. Essa quase unanimidade de opinião intrigou-me durante todo o tempo. Um professor de ciências com o qual conversei esclareceu-me essa dúvida. Para ele a TV Escola deveria exibir mais programas que simulassem experiências laboratoriais. Indagado sobre essa afirmação respondeu: “é porque os alunos nunca viram uma experiência real, não existem laboratórios de ciência nas escolas que leciono”.

Reaparece aqui a questão das ‘crônicas carências’ de recursos das escolas públicas. Como resolver? Na ótica do MEC/SEED uma das soluções está assentada

na “autonomia da escola”, tanto que a TV Escola faz parte dessa política de descentralização e autonomia da escola pública que criou entre outros programas o FUNDEF. E o que os professores acham da autonomia? Posso afirmar que os professores que¹⁰³ tinham grande dificuldade em entender a questão.

Longe de valorizar a “autonomia”, a grande maioria reivindicava a necessidade de uma estrutura de “recepção organizada” para acompanhamento da programação da TV Escola, nos mesmos moldes que transformou em sucesso o “Salto para o Futuro” e o Telecurso 2000, na modalidade semi presencial que é feita no Amazonas.

O que pude apurar é que a maior carência dos professores, principalmente do interior, não era de “autonomia”, mas de assistência. Eles se ressentem da falta de orientação pedagógica e de monitores que expliquem os programas e organizem o conhecimento. Ou seja, eles reivindicam aquilo que é essencial para o sucesso de qualquer programa de educação à distância: o acompanhamento presencial.

¹⁰³ Um total aproximado de quase 80 entrevistas, computadas as entrevistas individuais e em grupo

CONCLUSÃO

A natureza deste trabalho não permite extrair conclusões definitivas, e nem foi essa a pretensão que o animou.

Os dados obtidos referem-se, como deixamos claro, a uma avaliação parcial do programa da TV Escola. Muito embora, muitos dos problemas vivenciados pelo Programa no Amazonas sejam semelhantes aos encontrados em outras regiões, penso que fui explícito em apontar as especificidades da problemática regional. Essas especificidades impedem qualquer generalização sobre o programa em seu conjunto. Por outro lado, penso ter demonstrado que são elas que tornam o Amazonas tão propício aos experimentos com as mais diferentes tecnologias voltadas à educação.

Na introdução, utilizamos uma 'metáfora fotográfica' para descrever a estruturação deste trabalho: a lente grande angular, presente nos capítulos dois e três e o 'zoom' progressivo que organiza a informação no capítulo quatro. Penso que os dois movimentos são tão importantes na arte da reflexão como o são na arte da fotografia. Da mesma maneira como certas imagens fotográficas para serem compreendidas no seu particular necessitam de uma visão prévia de seu enquadramento em um conjunto mais amplo, a reflexão também se beneficia das mudanças de enfoque para ampliar a compreensão dos significados.

Cada um desses movimentos é capaz de proporcionar ângulos estratégicos ou maneiras de olhar distintas e complementares.

Os capítulos 2 e 3 julgo pertencerem ao primeiro tipo de visão ampliada. Ao historiar o surgimento e a evolução recente das várias formas de educação a distância pudemos elencar alguns pontos para reflexão. Essa panorâmica mundial da educação a distância indica que as mídias educacionais tornaram-se no mundo hoje ferramentas indispensáveis de política educacional tanto no mundo desenvolvido como nas regiões mais carentes e desassistidas. Elas têm cumprido as mais diversas funções - desde incorporar a televisão, o vídeo e o micro computador à sala de aula, até a própria concepção, bastante difundida em vários países, da

constituição de universidades inteiras, concebidas e implantadas através dos sistemas de mídia.

Nas modalidade mais complexa, o sistema universitário, a Universidade Aberta britânica mantém-se como referência para os experimentos apontados como melhor sucedidos. Apesar da grande variedade de modelos, os programas mais exitosos têm apresentado algumas características principais. Uma delas é que o sucesso dos diferentes sistemas parece estar na proporção direta da extensão e qualidade do arcabouço presencial que lhe dá suporte. Assim é que sistemas de tutorias, salas de recepção organizada, monitorias, sistemas de avaliação rápidos, eficientes e legítimos têm sido alguns dos requisitos básicos dos sucessos dos programas. Outro aspecto é que esses sistemas sejam capazes de dotar o estudante com diplomas ou certificados reconhecidos nas suas várias formas legais. Nos dois casos, isso tem significado uma aproximação indispensável entre a estrutura universitária do país e as diferentes modalidades da educação a distância. Existem diversas formas de convívio entre o sistema convencional e o sistema a distância que percorrem uma vasta gama de variações entre situações que podem ser consideradas como polares: os cursos oferecidos pelas universidades existentes (que têm sido característicos do modelo norte-americano) e a criação de uma estrutura universitária própria e especializada em EaD como é a característica da Open University na Inglaterra e adotada por várias das que se inspiraram no seu modelo.

Esse ponto é relevante no estudo da experiência brasileira pelo histórico distanciamento que aqui se verificou entre as estruturas universitárias e a prática da tecnologia educacional, em função do divórcio promovido pelo golpe militar que incidiu diretamente sobre essa relação. Nesse sentido procurei mostrar no capítulo 2 como as primeiras experiências com a EaD estiveram marcadas por uma preocupação mais tecnocrática que pedagógica. Os governos militares tiveram sempre o intuito, com os programas de EaD, de desmobilizar os movimentos da sociedade civil organizada: as grandes campanhas em prol da erradicação do analfabetismo com participação de amplos setores da sociedade como igreja, sindicatos e universidades.

Embora esse passado seja um pouco distante do objeto específico da tese, é relevante resgatá-lo porque penso que ele deixou marcas profundas na maneira de conceber as políticas de utilização da tecnologia educacional que só agora começam a ser modificadas. Os experimentos de descentralização ou os que buscam promover uma interatividade entre os usuários e formuladores de políticas de educação lutam com uma pesada herança de burocratismo, inércia e ceticismo. Outra parcela negativa do legado autoritário é a ausência gerada pela mútua desconfiança entre organismos governamentais e o mundo acadêmico, que só agora dá tímidos sinais de começar a ser transpostos.

Uma resultante indireta e nefasta desse processo é o fato de que os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, têm sido mais ouvidos no que se refere à educação brasileira do que as forças sociais internas. O terceiro aspecto a se destacar é que, no vácuo proporcionado pelo afastamento da sociedade civil, medrou o poder sem controle de alguns grupos empresariais privados de comunicação, que passaram a ocupar um espaço tradicionalmente pertencente ao poder público na formulação da política educacional.

Embora o Programa TV Escola não tenha o escopo e a complexidade dos programas anteriormente mencionados, penso que algumas das reflexões anteriores ajudam a entender as dificuldades e os limites de seu desenvolvimento no Amazonas. Como mencionei no início do capítulo quatro, o caso da implantação da TV Escola no Amazonas é considerado pela SEED/MEC um dos mais bem sucedidos quando comparado com os outros Estados da Federação. O acolhimento que o programa tem na Secretaria Estadual de Educação e o fato de que ele se encontra inserido em um conjunto de outros programas destinados à capacitação docente é, sem dúvida, uma das razões desse relativo sucesso.

Paradoxalmente, alguns dos elementos aos quais se pode atribuir os pontos positivos da implantação do programa são aqueles que diferem de seus propósitos, pelo menos na maneira como são formulados pela SEED/MEC. Por exemplo a descentralização (entendida como municipalização) e o “diálogo direto com as escolas”, são como mostramos pontos extremamente caros à política do MEC e inerentes à proposta original da TV Escola. Entretanto, os grandes problemas de

comunicação e a pobreza extrema dos municípios gera uma total dependência dos municípios ao governo estadual. Os êxitos até aqui alcançados estiveram na dependência direta do apoio de programas estaduais, seja para capacitação, seja treinamento e para todo tipo de assistência às escolas da rede pública.

Pela mesma razão, outro ponto chave do Programa da TV Escola, na visão do MEC - a promoção da autonomia das escolas – sequer é compreendido pelos professores e gestores da educação naquela região; ao contrário, a reivindicação é por maior assistência do poder estadual, única referência das localidades mais distantes.

Em ambos os sentidos acima mencionados penso ter suscitado o interesse por iniciativas inovadoras como o Projeto *'Luz do Saber'*, o Navio-Escola que percorre as principais cidades do interior do Amazonas.

Penso também que como qualquer outro experimento de educação a distância o programa TV Escola se ressentia da falta de um apoio presencial, de um sistema de avaliação e de uma certificação para os participantes. Isso é relevante porque a proposta do MEC parece estar fortemente alicerçada no voluntarismo.

O que se observa, entretanto, é que, mesmo os professores mais dedicados e entusiastas do programa, enfrentam dificuldades para dedicar mais tempo ao aprimoramento profissional, em função da grande carga de trabalho e também do fato de que a principal carência do Amazonas é o enorme número de professores sem habilitação formal. Assim, é compreensível que o programa concorra em piores condições com as modalidades capazes de dar algum retorno objetivo: seja a certificação (como o Telecurso 2000 e o Proformação) ou algum tipo de progressão funcional, como os oferecidos pela SEDUC, através do CEPAN e o Luz do Saber.

Todas essas idéias contribuem para reafirmar que as modalidades tecnológicas não só são úteis e necessárias no Amazonas como, em muitos casos, as modalidades a distância parecem ser as únicas viáveis para a redução das carências educacionais. Não é demais insistir, entretanto, que o acompanhamento presencial é fundamental. O sucesso relativo da TV Escola no Amazonas deve-se a sua integração com outros programas que possam suprir essas fraquezas do projeto: por exemplo, dificilmente ele seria implementado sem o apoio logístico do

Luz do Saber na capacitação dos videotecários. Caso contrário o programa se distancia dos seus objetivos, que não chegam sequer a ser compreendidos pelos seus usuários.

Pude observar que o programa jamais é contestado pela sua qualidade e pelo seu conteúdo. Porém, a reivindicação quase unânime é por alguma forma organizada de recepção e apoio presencial. Na ausência desse apoio, o programa vem sendo freqüentemente desviado dos seus propósitos originais. Ao invés de prestar-se para a capacitação docente, acaba por se transformar em uma modalidade de substituição da aula. Isso quando não ocorrem outros tipos de desvios com o reforço de práticas tradicionais, como é o caso mencionado da utilização do *kit tecnológico* para as aulas de religião e para o vídeos da festa do 'Boi de Parintins'.

Nesse sentido cabe também aqui o lúcido comentário de Rosa Torres." A fascinação com a tecnologia conduz muitas vezes a esquecer que também a tecnologia de ponta pode ser mal utilizada e mal aproveitada, que também a educação a distância pode reproduzir o modelo de ensino tradicional e transmissor do qual se pretende fugir". (Torres, Rosa Maria- 1996- p.163).

Bibliografia

- **50 anos de Teleducação** – *Revista Brasileira de Teleducação* , Rio de Janeiro, 1976, suplemento.
- **Ashton, Paul** – *Televisão Educativa na Grã-Bretanha*- in “*Tempo Brasileiro*”, Rio de Janeiro, n.120 p.71-80 jan./mar. 1995.
- **Assis, Regina de-** *Cidade e Educação* in “*Tempo Brasileiro*”, Rio de Janeiro, n. 120 pp.5-13, jan./mar 1995.
- **Assis, Regina de-** *Multirio: o trabalho de atualização em serviço com os professores municipais do Rio de Janeiro* in “*Em Aberto*”, Brasília, Ed. INEP, ano 16 n. 70 p.107-111, abr/jun.1996.
- **Banco Mundial** – *La Enseñanza Superior – Las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington(EUA), 1995.
- **Barros, B.P, Henriques, Ricardo e Mendonça, Rosane:** “*Education and equitable economic development*” in *Revista Economia (ANPEC) Campinas* – Jan. 2000 pp.111 a 144
- **Belloni, Beatriz** – *Educação a Distância*, Campinas, Ed. Autores Associados 1999
- **Blois, Marlene M.** – *As educativas: caminhando contra o vento*” in “*Tecnologia Educacional*”, Rio de Janeiro, v. 22 n. 113/114, pp.20-22, jul./out. 1993.
- **Blois, Marlene M.** – *Educação a distância via rádio e TV educativas: questionamentos e inquietações* in “*Em Aberto*”, Brasília, Ed. INEP, ano 16 n. 70 p.42-50, abr./jun. 1996.
- **Blois, Marlene M.** – *Rádios e TV’s universitárias: uma proposta em discussão* in “*Comunicação e Solidariedade*”, São Paulo, Ed. Loyola, 1992. P.107-112
- **Blois, Marlene M.** – *Florescem as FM educativas no Brasil. Radiografia do Radioeducativo no Brasil e os fatores favoráveis à ocupação dos canais de FM educativos*, Rio de Janeiro, 1996. Tese (Livre Docência). Universidade Gama Filho.
- **Castells, Manuel** – *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* – Vol.I *A Sociedade em Rede*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1999 (2 Ed.).

- **Castells, Manuel** – *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* – Vol.II *O Poder da Identidade*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1999 (1 Ed.).
- **Castells, Manuel** – *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* – Vol.III *Fim de Milênio*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1999 (1 Ed.).
- **Chaves, Eduardo O. C.** – *Tecnologia na Educação, Ensino a Distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica* in Revista Educação – Ano III n.º 7 – Campinas, Ed. Faculdade de Educação /PUC 1999 pp. 29 a 44.
- **Coragio, José Luís e Torres, Rosa María** – *La Educacion Según El Banco Mundial – Un análisis de sus propuestas y métodos* , Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila editores S.R.L., 1997 (1 Ed.).
- **Cunha, Euclides da** - *Contrastes e confrontos*, Porto, Editora Lelo & Irmãos, 1923, 6ª ed.
- **Dias Sobrinho, José e Balzan, Newton Cezar** – *Avaliação Institucional*, São Paulo, 1995.
- **Dias Sobrinho, José** – *Avaliação e privatização do ensino superior* in Trindade, Hélgio - *Universidade em Ruínas* – Petrópolis 2000.
- **Draibe, Sônia** – *Descentralização das políticas sociais: o que ensinam as experiências recentes da merenda escolar, do dinheiro na escola e da TV Escola* in Cadernos de Pesquisa/NEPP n.º 36 – Campinas 1998.
- **Draibe, Sônia e Perez, José Roberto Rus** – *O programa da TV Escola: desafios à introdução de novas tecnologias*” in Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas n.º 106 . São Paulo – Março de 1999.
- **Fainholc, Beatriz** – *La interactividad em la educación a distancia*, Buenos Aires, Ed. Paidós 1999
- **Fernandes, Florestan** – *A Condição de Sociólogo*, São Paulo, Ed. Hucitec 1978
- **Garcia, Walter E.** – *Educação a distância: desafios na virada do século. Notas para um debate* in “*Tecnologia Educacional*”, Rio de Janeiro, v. 26 (142) jul./ago./set. 1998, p. 37-39.

- **Hobsbawn, Eric** – *A Era dos Extremos – O breve século XX (1914-1991)*, São Paulo, Companhia das Letras, 1995
- **INEP/MEC** – *Avaliação da descentralização de recursos do FNDE e da merenda escolar* – Brasília 1998
- **Kawamura, Lili** – *Novas Tecnologias e Educação* – São Paulo, Editora Ática, 1990
- **Kraf, Lothar** – *Teleducação para o desenvolvimento* in “*Tecnologia Educacional*”, Rio de Janeiro, v. 25, maio/jun./ago. 1996, p 12-19.
- **Lobo Neto, Francisco José da Silveira** – *Educação a distância na LDB/96* in “*Tecnologia Educacional*”, Rio de Janeiro, v. 25 (138) set./out. 1997, p.6-7.
- **Lobo Neto, Francisco José da Silveira** – “Educação a distância: planejamento e avaliação” in *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 17, p.19-27, jan/abr 1988.
- **Macedo Costa, José Manuel de** – *Perspectivas da teleducação no Brasil* in “*Revista Brasileira de Teleducação*”, Rio de Janeiro, Ed. ABT, ano XV n. 71/72, p.15-24, jul./out. 1986.
- **Maia, Álvaro** – *Beiradão*, Manaus, Ed. Valer, 1999, 2ª edição revisada.
- **Mata, M.L.** – *Revolução Tecnológica e Educação: perspectivas da educação a distância* in “*Tecnologia Educacional*”, Rio de Janeiro, v.21, n.104, jan./fev. 92, p.18-24.
- **MEC/INEP/UNICAMP/NEPP**, *Avaliação da descentralização de recursos do FNDE e da Merenda Escolar – Síntese dos Resultados* – Brasília, INEP, 1998.
- **MEC/SEED** – *2 Anos de TV Escola*, Brasília, MEC, 1998.
- **MEC/SEED**- *Perspectivas da educação a distância* ,Brasília, MEC, 1998.
- **MEC/SEED**- *Reflexões sobre a educação no próximo milênio*, Brasília, MEC,1998.
- **MEC/SEED** – *TV e informática na educação* , Brasília, MEC, 1998.
- **Monteiro, Irecê Barbosa** - *...Favor Transmitir ao Destinatário*, Manaus, Editora da Universidade do Amazonas, 1996

- **Neves, Carmem Moreira de Castro** – *O desafio contemporâneo da educação a distância* in “*Em Aberto*”, Brasília, ano 16, n. 70, p.34-41, abr./jun. 1996.
- **Niskier, Arnaldo** – *Mais perto da educação a distância* in “*Em Aberto*”, Brasília, Ed. INEP, ano 16 n. 70, p.51-56, abr./jun. 1996.
- **Niskier, Arnaldo** – *O impacto da tecnologia*, Rio de Janeiro, Bloch Editores, 1972.
- **Nogueira, Luiz Eugênio** – *O Rádio no país das Amazonas*, Manaus, Editora Valer, 1999.
- **OEA- Revista de tecnología educativa** –n.º 4- volumen 4, Santiago, 1978.
- **Oliveira, João Batista de Araújo e.** – *O projeto de TV Educativa da Fundação Maranhense de Televisão Educativa*, Rio de Janeiro, FINEP;UFRJ/COPPEAD, 1979. 56 p.
- **Pinto, Mônica** – *Um Salto para o Futuro* in “*Tecnologia Educacional*”, Rio de Janeiro, v. 25, st/out./nov./dez. 1996, p.35-37.
- **Prizendt, Benjamin** - Projeto Telescola: Recurso ou Controle do Professor – Tese de Mestrado em Educação – Unicamp, 1984
- **Santome, Jurjo Torres** - *Prólogo a la Edición Española: La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica em educación*, in GOETZ, J. P. & LeCompte, M. D., **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Madri, 1998, Ed. Morata.
- **Santos, Laymert Garcia dos** *Notas sobre TV Cultura* in Associação Brasileira de Tecnologia Educacional , 1977
- **Santos, Laymert Garcia dos** *Desregulagens*, Brasiliense, 1981
- **Saraiva, Terezinha** – *Educação a distância no Brasil: lições da história* in “*Em Aberto*”, Brasília, Ed. INEP, ano 16, n.70, p. 17-27, abr./jun. 1996.
- **Saraiva, Terezinha** – *Inovações na Educação Brasileira: Um Salto para o Futuro* – in *Tecnologia Educacional* v. 26 (140) Jan./Fev./Mar – 1998 pp.46 a 52.

- **Silvio, José** – *La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones* in “*Educación Superior y Sociedade*”, Caracas, IESALC, Vol. 9 N. 1, 1998.
- **Soares de Araújo, Denise Sardinha e Hora, Dayse Martins** – *Educação a distância: uma polêmica antiga* in “*Tecnologia Educacional*”
- **Souza, Eda Coutinho B. Machado de** - “Panorama internacional da educação a distância” in *Em Aberto*, Brasília, Ed. INEP, ano 16, n. 70, p. 9-16, abr./jun. 1996.
- **Souza, Márcio** – *Silvino Santos, o cineasta do ciclo da borracha*, Rio de Janeiro, FUNARTE, 1999.
- **Tavares Bastos, Aureliano Cândido** – *Cartas do Solitário* , São Paulo, Companhia Editora Nacional , coleção Brasileira vol. 115, 4ª ed. 1975
- **Zentgraf, Maria Christina** – *Um Salto para o Futuro: Teleducação como meio de capacitação docente* in *Tecnologia Educacional* v. 21 (105-106) mar/jun. 1992 – pp. 7 a 11.

Anexos

Anexo 1

Entrevista: **Carmem Moreira Castro Neves**

Cargo: **Diretora de Política de Educação a Distância – SEED**

Entrevista realizada na sede da SEED, em Brasília em 10 de outubro de 2000

Pergunta: *Quando começou e quais eram os objetivos do MEC ao criar a TV Escola?*

Resposta: A TV Escola começou em 95 como um dos projetos da SEDIAE – Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional. Toda a parte de inovação, avaliação e perspectivas educacionais estavam centradas nessa secretaria que foi criada no início da gestão do ministro Paulo Renato Costa Souza.

No setor inovação é que surgiu a TV Escola isso porque qualquer análise prospectiva que se faça atualmente aponta para o crescimento exponencial da educação. Dois setores começaram a ter crescimento dentro da SEDIAE, a inovação e avaliação.

A perspectiva da inovação era crescer frente as novas tecnologias de informação e dos projetos de educação a distância. Face a esse crescimento a SEDIAE foi extinta e foram criadas duas secretarias: a SEED e o INEP que existe desde os anos 30 mas foi reformulado. O INEP, em 95 estava mais voltado para estudos e pesquisas , foi reformulado para cuidar de todo o sistema de avaliação do ensino nos três níveis.

Coube a SEED a responsabilidade de cuidar de toda a política de educação a distância e novas tecnologias. Toda uma série de protocolos e resoluções surgiram nesse período para dar apoio legal.

- Protocolo de cooperação Técnica n.º 1, de 2 de junho de 1995, celebrado entre Ministérios das Comunicações, da Educação e Secretaria de Comunicação da Presidência da República: implanta a TV Escola a partir de 4 de setembro de 1995
- Resolução n.º 5, de 6 de junho de 1995: Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) institui o Programa de Apoio Tecnológico às Escolas das Redes Estadual e Municipal do Ensino Fundamental, estabelecendo o mínimo de 250 alunos para atendimento
- Medida Provisória n.º 1.226, de 14 de dezembro de 1995: menciona a educação a distância como área de competência do MEC (Seção II, art.14, V,c).
- Instrução nº1, de 12 de junho de 1995 (FNDE): dispõe sobre a operacionalização do Programa de Apoio Tecnológico às Escolas de Ensino Fundamental.
- Resolução n.º 21, de 17 de agosto de 1995: entende o apoio previsto na Resolução n.º 15 para escolas com mais de 100 alunos.
- Decreto de 6 de dezembro de 1995 nomeia o Secretário de Educação a Distância.
- Decreto nº1.917, de 27 de maio de 1996 (art. 2º, inciso III, alínea b, do Anexo): cria a Secretaria de Educação a Distância- SEED como órgão integrante da Estrutura Regimental do Ministério da Educação e Desporto-MEC.
- Portaria n.º 668, de 25 de junho de 1996: publica a relação nominal dos ocupantes das DAS do MED e SEED.
- Portaria n.º 901, de 29 de agosto de 1996 (DO de 30/08/96, Seção I,p. 16.947): aprova Regimento Interno da SEED.
- Resolução n.º 26, de 19 de março de 1996: prorroga vigência da Instrução n.º 1 e da Resolução n.º 15
- Decreto n.º 2.147, de 14 de fevereiro de 1997: altera a estrutura da SEED.
- Portaria n.º 522, de 9 de abril de 1997: cria o Programa Nacional de Informática na Educação- Proinfo.

- Resolução n.º 5, de 26 de maio de 1997: considera o Programa de Apoio Tecnológico como um dos que terá prioridade de assistência financeira.
- Resolução n.º 9, de 30 de outubro de 1997,: estabelece referências para o atendimento ao Programa de Apoio Tecnológico.
- Portaria n.º 4, de 18 de maio de 1998: cria o Comitê Assessor de Apoio ao Projeto.

O ministro decidiu baixar, o número de alunos de cada escola que seriam atendidos com o programa da TV Escola. Assim através da resolução n.º 21, de 7/8/95, cai o número de alunos por escola de 250 para 100 alunos. Essa medida deveu-se ao caráter democrático pois reduzido para escolas com mais de 100 alunos atinge quase 90% da totalidade de escolas de todo o país. Você tem um programa mais equânime, com base maior.

No dia 6 de dezembro foi nomeado o secretário da SEED, Pedro Paulo Popovick que na época trabalha na assessoria de comunicação do Palácio do Planalto.

Pensava-se em melhorar a qualidade da educação do país. Como? Teria que ser através da educação a distância. O grande compromisso da TV Escola é melhorar a qualidade da educação, Não é com tecnologia. E por que televisão? Porque televisão está , segundo dados do IBGE em 89,7% dos lares brasileiros. Usando veículo como televisão você estaria contribuindo com a qualidade do ensino. Mas não uma televisão como televisão educativa que tem caráter mais amplo. TV Escola como o nome diz TV Escola é voltada para a escola. A escolha do nome é proposital. É uma TV voltada para os professores e para os alunos.

Toda lógica de produção, de seleção de compra de vídeos é sempre a partir do currículo escolar. Por isso a SEED trabalha em estreita parceria com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

A SEED só é criada em 27 de maio de 1996. Sempre houve preocupação com educação a distância no MEC. Mas nunca antes de forma tão sistematizada. Os órgãos responsáveis pela educação a distância existiram no

MEC ora como setor, ora como grupo de trabalho, ora divisão, ora setor etc. Dependia do ministro. O MEC tinha preocupação com educação a distância e muitas vezes trabalha de forma descentralizada apoiando outras instituições. O Salto para o Futuro surge neste contexto do MEC apoiando outras parcerias. O status de educação a distância só aparece no MEC, em 1996, com a criação da SEED.

A diferença da TV Escola para o Salto para o Futuro é que o Salto para o Futuro é voltado apenas para capacitação docente, enquanto a TV Escola tem duplo objetivo de a partir da capacitação do professor enriquece o cotidiano do aluno.

A maioria dos municípios dos estados e municípios que estavam inscritos no Salto para o Futuro concedia pontos para os professores participantes que possibilitavam progressão funcional. Isso realmente é uma atração, uma forma de você cativar o professor. Até hoje em alguns estados e municípios até hoje adotam essa sistemática de conceder presença e ponto para os professores que participam dos programas do Salto para o Futuro. O Paraná, por exemplo, que até então fazia isso, agora em decorrência da Lei de Responsabilidade Fiscal que o Estado não pode ultrapassar o limite de gastos com salários mais de 60% do orçamento com folha de pagamento, este ano de 2000 suspendeu o programa de progressão funcional dos professores de forma geral, aí incluso os que participam do Salto para o Futuro.

Essa política de possibilitar progressão funcional para quem participa é uma diferença fundamental entre Salto Para o Futuro e TV Escola. A TV Escola não sinaliza com pontuação dos professores. Ele vai ver realmente porque ele fica seduzido pelos programas.

Pergunta: *O MEC não pode impor aos professores que assistam a TV Escola. Como é a política do SEED neste sentido?*

Resposta: Aí realmente há uma falha na implantação do programa, pois a presunção no sentido de que a tecnologia utilizada (televisão) era muito conhecida não garantiu, porque você ter acesso a essa tecnologia não significa ter acesso a técnica de uso desta tecnologia.

Qualquer tecnologia para ser absorvida educacionalmente tem que passar por um processo diferente. Você não assiste TV em casa da mesma forma que você assiste na escola., No início se pensava que o fato dos programas serem de excelente nível de qualidade seriam suficientes para cativar os professores a assistirem a programação. E na verdade não é, até porque se tem problemas de várias ordens como qualidade de imagem e do som, manuseio de equipamento, então estas questões que dizem respeito da técnica de uso da tecnologia, da incorporação da tecnologia não foi preocupação no primeiro momento de implantação da TV Escola. Ela aparece num segundo momento. O primeiro foi o momento de colocar ênfase da infra-estrutura. Tinha que ter canal que oferece programação com 12 horas por dia.

Se pensava que com a emissão da TV Escola era o suficiente. Viu-se que não bastava e daí começou-se a investir em capacitação para uso da programação da TV Escola em 06 a 08 a fevereiro de 1996 fizemos o primeiro work shop sobre TV Escola. Sempre capacitando multiplicadores, são pessoas das secretarias estaduais.

A gente não trabalha com tecnologia, a gente trabalha com educação. Enquanto não havia SEED o processo avançou no sentido de compra de equipamentos , quando da criação da SEED traz outra filosofia de trabalho, não basta o equipamento . O que é importante é como um professor, um gestor, um aluno vai utilizar pedagogicamente este equipamento seja o que for: um livro didático, rádio, televisão, computador. Esse é o nosso princípio de trabalho: tecnologia a serviço da educação.

Outro princípio de trabalho é a autonomia dos nossos parceiros. Isso é importante porque no Brasil se tem uma prática dos projetos governamentais serem bastante centralizadores. Daí se tem imagem que as escolas dizem que 'vindo do governo federal eu tenho que engolir'. Os nossos programas procuram respeitar essa autonomia. Por isso as pessoas dizem que a TV Escola está muito largada. A idéia é que capacite gestor, o professor para que ele perceba o instrumento pedagógico que ele tem e utilizem isso de acordo com o projeto pedagógico da sua escola e na sua sala de aula. Então essa

autonomia tem esse respeito a pluralidade de projetos pedagógicos que existem no Brasil. Um mesmo vídeo pode ser utilizado de maneiras diferentes no nordeste e no sul do país, ou mesmo na própria cidade, de acordo com o projeto pedagógico da escola.

Outro princípio de trabalho nosso é a integração dos diferentes parceiros. Nós temos consciência que um programa como a TV Escola ou como o Proinfo, esses programas que levam tecnologia a escola, eles são programas que estão levando trabalho para a escola.

Programas utilizando tecnologias são aqueles que apresentam problemas diferentes de programas como merenda escolar ou livro didático. O livro didático vem até para tirar trabalho do professor. Se o professor não preparou a aula, por exemplo, ele manda os alunos abrirem o livro página 29 e segue sua aula até o final. A tecnologia vem para dar mais trabalho para o professor. Quando você a usa corretamente do ponto de vista pedagógico ela dá mais trabalho. O professor tem que assistir o vídeo antes, selecionar o que vai usar na sala de aula. Há todo um processo de decisão de escolha porque o professor vai usar na aula. Ele tem que formular questões como porque utilizar uma parte do vídeo e não outra. Ele começa a provocar no professor uma quebra na forma de trabalhar. O vídeo vem provocar a interdisciplinaridade.

A tecnologia seja a televisão ou computador, ela vem quebrar um padrão comportamental do professor. Por isso a forma de atuar da SEED é ampliar a parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as Escolas, aí inclusive professores e alunos.

Se a Secretaria achar o programa da TV Escola maravilhoso, mas a escola não dividir essa mesma opinião ela não usa.

Pergunta: *Quem decide, na prática, utilizar ou não a programação da TV Escola.*

Resposta: A minha experiência como coordenadora pedagógica em escola particular e depois em escola pública, quando o diretor diz que minha escola tem autonomia pode estar certo que a escola dele funciona. É uma escola que anda. Quando o diretor diz que ele faz parte de um sistema educacional a

escola dele não funciona. A TV Escola vem ratificando esse princípio quando o diretor percebe o potencial de trabalho da TV Escola ele acaba utilizando os programas e filmes da TV Escola para montar programa de capacitação dos professores em todas as áreas. O coordenador pedagógico e o diretor que sabem utilizar essa tecnologia acabam ficando independente do sistema educacional.

Pergunta: *A TV Escola é uma idéia?*

Resposta: É mais que uma idéia, é uma realidade. Outra coisa que se tem que se respeitar com tecnologia educacional. Existe um tempo de absorção da tecnologia. Você não pode querer que uma pessoa que durante anos usou um mesmo caderno de repente passe a se utilizar da programação da TV Escola. Normalmente precisa de um tempo para o professor ir se adaptando com essa nova tecnologia. Em muitas escolas a utilização da TV Escola começou num dia chuvoso. Estava chovendo e os professores colocavam vídeo. Professor está com enxaqueca e coloca um vídeo. As pesquisas têm mostrado isso.

Pergunta: *Até que ponto vocês tem avaliação que possibilita mensurar se o professor utiliza a TV Escola para se capacitar?*

Resposta: Através das pesquisas que realizamos anualmente. Até o momento realizamos uma pesquisa qualitativa realizada pelo Cesgranrio que apontou nesse sentido. Quais os indicadores que temos para saber quando o professor está fazendo esta passagem de um uso mais mecânico para um uso mais pedagógico da tecnologia. Pelas contribuições que começamos a receber dos professores e pelas próprias cobranças . Se você pegar as primeiras grades da TV Escola você verá que lá tem filme de português, depois um de matemática e assim por diante. Os professores escreveram e solicitaram que essa forma era muito ruim e pediam para que as exibições fossem feitas em blocos temáticos que facilitava para a compreensão. O que temos notado é que as demandas vêm crescendo. Hoje a demanda não é mais sobre questões técnicas mas sobre conteúdo. Recebemos cartas solicitando mais destaque na revista da TV Escola . A coluna destaque analisa filmem que irá passar e faz

comentário sobre o conteúdo e a melhor maneira de utilizá-lo. O destaque foi criado a partir das demandas dos professores.

Outro princípio a se destacar é a integração das tecnologias e linguagem. A TV Escola não é só televisão é também revista da TV Escola. Uma característica dessa mudança é o exemplo da própria revista. Nos três primeiros números as capas eram feitas com fotos em estúdio. A partir do quarto número as fotos das capas são sempre das escolas envolvidas e situações reais de utilização da TV Escola.

Os destaques da revista começam aumentar de acordo com solicitação dos professores. Isso é uma maneira de medir a ampliação do uso dos recursos da TV Escola por parte dos professores. A revista que era feita inicialmente em apenas preto & branco passa por reformulação e no terceiro número as páginas são entremeadas entre uma colorida e outra P&B. Os professores, através de cartas reclamaram e passamos a adotar todas as páginas coloridas.

Pergunta: *Porque a TV Escola só a partir de 99 iniciou programação para o segundo grau?*

Resposta: Nós só começamos a TV Escola dirigida ao ensino fundamental porque a SEED não tinha recursos próprios, os recursos que dispomos são, até o momento, do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). A SEED nunca teve orçamento próprio e isso obrigou a TV Escola a trabalhar apenas com o ensino fundamental. Os recursos do FNDE são destinados exclusivamente para ensino fundamental. O FNDE é um fundo que administra os 2,5% que a lei determina que toda empresa ou mantém escolas para filhos dos seus empregados ou apliquem 2,5% do faturamento em educação. Como a maioria das empresas não tem escola e prefira para essa percentagem sobre o faturamento é que foi criado o FNDE para administrar esses recursos. O FNDE só gastar seus recursos no ensino fundamental: construção de escola, capacitação de professores, produção de material, merenda escolar etc.

Nós nunca pudemos trabalhar com jovens e adultos por imposição legal da utilização dos recursos do FNDE. Só começamos a trabalhar com o ensino

médio a partir de outubro de 99 quando a SEMTEC Secretária de Educação Média e Tecnológica nos repassou recursos.

Nós damos total liberdade para o professor para utilizar os programas como desejarem. Assim, na programação do ensino médio, na *Internet* na home page na TV Escola está disponível o comentário e sugestões de vários professores como o professor pode utilizar os vídeos dentro dos novos parâmetros curriculares do ensino médio.

Essa postura descentralizada está sendo criticada pelo Tribunal de Contas da União (TCU). De acordo com a visão do TCU nós deveríamos adotar uma posição impositiva aos professores para utilização dos vídeos. Isso é contra nosso princípio.

Vamos fazer a mesma coisa para o ensino fundamental. Isto é, uma série de orientações de como o professor pode utilizar os vídeos de acordo com os PCN's. Iremos ter orçamento próprio a partir do ano 2001.

Pergunta- *Como se dá o treinamento do professor para utilizar a programação da TV Escola?*

Resposta- Nós começamos a treinar multiplicadores dentro da visão que a TV Escola é uma parceria com os estados e municípios. Caberia aos estados e municípios capacitar seus professores e nós da SEED capacitávamos os multiplicadores para que eles capacitam os demais. O que acontecia é que nós capacitávamos os multiplicadores e eles não tinham condições de multiplicar no seu estado ou município. Por várias razões por falta de dinheiro, falta de apoio político, não acontecia o repasse que nós pensávamos que iria acontecer. Nos detectamos na última pesquisa que 85, % dos professores disseram que não receberam capacitação. Este ano adotamos uma estratégia de capacitação diferenciada. Começamos o ano sem recurso, devido a corte do FNDE. Como dinheiro para capacitação era pouco decidimos que fizesse capacitação para TV Escola usando a própria TV Escola. Alguns estados fazem capacitação muito bem, entre eles o Paraná e Amazonas. Vamos fazer curso voltado para professores, coordenadores pedagógicos e diretores. O curso pretende mostrar como se usa a televisão pedagogicamente. E não só televisão como novas

tecnologias. Inscreveram-se 200 mil pessoas para esse curso de capacitação. As inscrições abriram-se no dia 18 de agosto e encerraram-se no dia 31 de agosto de 2000. Na primeira turma iremos atender 34 mil alunos.

Pergunta: *Como será a estrutura do curso?*

Resposta: Esse é um curso de extensão porque se fosse especialização ficariam de fora todos os professores que não tem graduação. Nesse curso o professor vai aprender, por exemplo, que toda vez que ele ver a palavra caderno ele saberá que existe um caderno especial abordando o tema do vídeo para que seja melhor utilizado na sala de aula. Isso é um indicador que o professor está aberto para utilizar essa tecnologia. Tenho certeza que se prorrogássemos as inscrições teríamos muito mais alunos. A propaganda foi feita pela própria TV Escola e nos horários gratuitos que o MEC tem disponível gratuitamente nas redes comerciais de rádio e televisão. Conseguimos três inserções diárias no MEC/ABERT.

SEED fez um acordo com a Unirede para fazer esse curso de extensão. Unirede é consórcio de 60 universidades públicas brasileiras e neste caso a universidade responsável pelo curso vai ser a UNB porque estava próxima de nós e tivemos boa recepção ao nosso projeto. A Unirede vai nos fornecer toda a tutoria do curso. São 18 pólos. O curso vai ser totalmente a distância utilizando televisão e material impresso. Vai ter uma avaliação final. Cada aluno vai ter que elaborar projeto de como ele vai incorporar a tecnologia para melhorar suas aulas. A Unirede se estruturou nestes 18 pólos e cada pólo é responsável várias unidades da federação e cada pólo responde por um número de vagas. O conteúdo será dada em parceria SEED e Unirede que resultará em programas de vídeo e material impresso. O recurso só saiu em setembro e temos que gastar até o final de dezembro. Os tutores serão mestrandos e doutorandos das universidades. A idéia é que no final do curso o professor passe a ver a televisão de uma forma diferente e trabalhar com ela de forma diferente. A pessoa que se capacita passa a ver qualquer vídeo como material educacional, desde que tenha olhar crítico, bem fundamentado.

Ter 200 mil professores inscritos é um sinal de institucionalização do programa. Todos os participantes receberão certificados emitidos pela Unirede, se eles poderão ser utilizados para progressão na carreira vai depender da política salarial dos estados e municípios. A SEED não pode se responsabilizar sobre essa questão.

Como o programa será exibido no horário da TV Escola todos quem quiser assistir poderá fazê-lo, mas não terá direito a certificado e tutoria. Neste ano só temos dinheiro para capacitação de 34 mil pessoas. Tutoria será feita por telefone, fax e mail. Não está previsto nenhum atendimento presencial. É um curso equivalente a 180 horas/aula divididos em três módulos.

Pergunta: *Quem são os conteudistas da TV Escola?*

Resposta: Depende do tema , normalmente é a Secretaria de Ensino Fundamental quem indica. A SEED é um meio, portanto, nós temos que estar atrelados a SEF. Nós trabalhamos em consonância com as secretarias do MEC no sentido de difundir uma política pública de educação.

Pergunta: *A LDB prevê que todos os professores desde o pré-primário terão que possuir, para exercício da profissão o 3º Grau. A SEED tem algum projeto neste sentido, isto é, de utilizar a TV Escola para cursos de graduação?*

Resposta: O texto da lei é dúbio, isto é, afirma dez anos após a publicação da lei , em 1986, terá que possuir graduação completa. O texto não diz que quem já estava no exercício da profissão perderá o cargo ou terá que fazer curso de graduação.

Desde 1999 está sob responsabilidade da SEED o Proformação que é um projeto de educação a distância e presencial para diplomar os professores que não possuem o 2º Grau completo. O programa está presente em 15 estados atualmente e tem recursos do Fundescola que só pode ser utilizados os recursos no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Proformação não é obrigatório e alguns estados como Pará e Rio Grande do Norte não quiseram participar pois têm proposta própria para formação dos professores. O Proformação surgiu face ao número de quase 50 mil professores de todo o país que exercem a profissão sem o 2º Grau completo. No momento estamos atendendo 27 mil alunos/professores.

Um município do norte de Minas nos procurou para participar do projeto e nós cedemos o material. O material podemos ceder o que não podemos dispor é de recursos orçamentário para as regiões onde o Fundescola não abrange.

O Proformação está presente em 1.420 municípios é um curso de 2º Grau com habilitação em Magistério. A diferença entre o Proformação e o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, é que o Telecurso pode fornecer certificado de conclusão de 2º Grau após o aluno ser aprovado nos exames supletivos. Certificado não dá direito ao exercício profissional. O Proformação, ao contrário, dá formação profissional e fornece diploma aos participantes.

Base do Proformação é um curso a distância que tem no material impresso a sua base de atuação e utiliza também vídeos de capacitação veiculados pela TV Escola. As aulas presenciais são dadas quinzenalmente. Esse aluno/ professor é muito desassistido e é muito importante para ele a aula quinzenal. As aulas presenciais são dadas por professores de uma AGF (agência formadora) que são escolas normais, pode ser faculdade. Tem que ser uma agência educacional onde estão os tutores.

Pergunta: *Há algum projeto na SEED para utilizar a TV Escola para dar cursos de 3º Grau?*

Resposta: Isso é uma coisa que nós podemos discutir com a Unirede. Precisamos ver como é que as universidades vão se organizar. Se a Unirede precisar de apoio da TV Escola, estaremos aberto para discutir. Nós estamos 57.395 escolas com a TV Escola e apenas 2500 escolas participam do Proinfo. Este ano a SEED colocou o *kit tecnológico* nos cursos de formação de professores, nas escolas normais. Porque tem que se ficar capacitação professor para utilização de tecnologia educacional, porque durante o curso de formação dele ele não tem curso de tecnologia educacional. Outra estratégia da TV Escola de consolidação do programa foi este ano colocar nas universidades públicas, nos cursos de pedagogia. Os cursos de pedagogia são muito pobres do ponto de vista tecnológico. São poucas as faculdades que tem laboratório e ensina seus alunos o uso da tecnologia educacional.

A aproximação com a Unirede vem possibilitando também que os professores universitários tomem contato com TV Escola que era totalmente desconhecida para eles.

Pergunta: *Na sua opinião a TV Escola é um processo em implantação ou já está institucionalizado?*

Resposta: Na verdade a gente acha que a TV Escola está dando certo. A verdade é que a tecnologia leva tempo para ser incorporada. Estudos norte-americanos e canadenses que leva entre 5 a 7 o tempo para absorção de novas tecnologias educacionais. A parceria com a Unirede foi intencional. Nós temos que envolver as universidades nesse processo. O objetivo do convênio entre SEED e Unirede é promover uma aproximação entre universidade e ensino fundamental. A TV Escola é um processo em implantação e diariamente as pessoas se manifestam solicitando mais e melhores vídeos. Nós não recebemos críticas contra os programas, ao contrário, os professores querem mais vídeos que possam utilizar nas aulas.

Existe uma curva que mostra bem o uso de novas tecnologias educacionais. Num primeiro momento sempre há 10 a 15% dos professores entusiastas que sempre topam tudo de imediato. Outros 10% que não usam nada e são contra qualquer tecnologia, Entre 75% a 80% são aqueles que observam os 10% entusiastas para ver se a tecnologia é boa. Nós notamos que a grande massa de professores está aderindo a TV Escola. A adesão ao curso de capacitação via TV Escola mostra isso. Nós não oferecemos nenhum dinheiro em troca e se inscreveram 200 mil pessoas. Ao contrário no final de ano ele vai ter um trabalho a mais, isto é, vai ter que estudar. O dinheiro sozinho não é fator de grande importância que muda comportamento do professor. A motivação pelo trabalho vem primeiro que a financeira.

Pergunta: *Depois de 4 anos de uso os equipamentos que compõem o kit tecnológico estão ficando velhos e obsoletos. Quem vai arcar com o custo de reposição de equipamento?*

Resposta: A SEED ficou sem recurso para compra de equipamentos. Poderíamos abaixar o corte para escolas com 80 alunos, mas não temos recursos.

Pretendemos melhorar para o próximo ano. Não temos recursos nem para manutenção de equipamentos.

Pergunta: *Para concluir, o que você imagina que vai acontecer com a TV Escola?*

Resposta: TV Escola não é um programa acabado que está se consolidando com o apoio crescente do professorado. O volume de carta vem crescendo todo mês, são cartas de todo o país com todo tipo de consulta. As manifestações das secretarias estaduais e municipais são poucas, acho que elas estão mais ocupadas com questões mais burocráticas. E essa foi uma estratégia nossa, procura chegar direto ao professor. A TV Escola não é um programa para secretarias é um programa que fala direto ao professor e a escola. Tanto que quando detectamos que os multiplicadores não estavam mais capacitando professores partimos para essa estratégia de capacitar via TV Escola. Vários estados compraram a idéia da TV Escola como Paraná, Amazonas, Tocantins que está empreendendo grande campanha de capacitação. Por outro lado o governo do Rio Grande do Sul diz que a TV Escola é um instrumento para difundir a ideologia neo-liberal do governo Fernando Henrique.

A grande queixa dos usuários é com relação ao equipamento ruim, principalmente o som. O importante é que nós temos consciência das deficiências da TV Escola que é com relação aos equipamentos e falta de capacitação e estamos enfrentando de frente esses problemas para resolve-los.

Outro dado interessante é que o professor que utiliza a TV Escola é aquele mais propenso a estudar a distância ele quebra sua resistência a tecnologia. O grande susto da Unirede foi o surgimento de 200 mil inscritos no curso de capacitação, isto porque a Unirede está se preparando para lançar cursos de graduação. Eu disse a eles que no mínimo esses 200 mil estão prontos a fazer curso de graduação a distância. Os 27 mil alunos do Proformação, por exemplo, estão a todo tempo querendo saber quando a SEED vai lançar o Proformação 2 que será o curso de graduação. Esse fenômeno é que essas pessoas estão incorporando a tecnologia e a educação a distância como processo natural de

ensino/aprendizagem, são pessoas que não tem medo de ensinar a distância e que serão clientes exigentes.

Anexo 2

Entrevista: **Rogério Soares**

Cargo: **Diretor de Programação da TV Escola**

Entrevista realizada na sede da SEED, em Brasília em 10 de outubro de 2000

Pergunta: *TV Escola produz 39,8% da programação e o resto é comprado fora. Como é feita produção e quem faz a grade de programação.*

Resposta: A grade de programação é feita por mim e minha equipe, a produção. Ela é feita baseada nos programas que foram adquiridos ou cedidos a TV Escola, ou seja, o que o mercado das TV's educativas do Brasil e do mundo puderam oferecer naquele específico ano que nós pudemos comprar a licença de exibição. Esses programas têm que ter uma ligação imediata com os PCN's, ou seja, ao licenciar programas para a grade da TV Escola eles tem que estar dentro de uma estrutura dos PCN's ou estar bem próximo a áreas discutidas e aprofundadas pelos PCN's para que possa ser instrumento de utilização dos professores.

A compra dos programas também deve obedecer a uma série de critérios que nós temos com relação a qualidade, com relação ao roteiro, ao conteúdo se esse conteúdo é interessante ou não aos professores, se a linguagem é adequada ou não, se o tipo de edição é adequado ou não para ser utilizado na educação, se a luz de enquadramento está boa, se o som está bom. Mas acima de tudo é se o conteúdo é importante ou não.

Pergunta: *A avaliação para compra de fitas não produzidas pela TV Escola é então o conteúdo?*

Resposta: É o principal, mas não adianta uma fita de conteúdo maravilhoso mas completamente mal feita. Pelo padrão de qualidade que nós resolvemos seguir, nós optamos na maioria das vezes a escolha de fitas com excelente finalização. Padrão *broadcast*.

Pergunta: *Quais são os países que são os maiores fornecedores de programas para TV Escola?*

Resposta: Nós vamos sempre ao NIP que é o mercado mundial de venda de produtos de televisão que ocorre duas vezes por ano na França e são dois mercados mundiais onde os programas de televisão produzidos no mundo inteiro são lançados. É a grande feira da televisão mundial. Você tem desde distribuidores mais comerciais, como a CBS, Fox, passando por empresas pequenas passando pelo Centre Educacionale de Educacion Pedagogique que é uma produtora de programas educacionais. É um mercado onde todas as tendências mundiais da televisão se convergem para negociar seus produtos.

Essa é a principal fonte onde a TV Escola vai buscar parte de sua programação. Não existe uma produtora específica que compramos mais, isto porque depende da produção feita naquele ano. Tem um determinado ano que podemos comprar mais da BBC, mas se não tiver no ano seguinte programas de nosso interesse, nós não compramos. Nós nunca compramos pacote fechado de produtoras, durante as feiras, não existe pacote fechado para educação.

Pergunta: *Para efetuar essa compra há algum critério, isto é, vocês compram mais de emissoras educativas ou comerciais?*

Resposta: Compramos tanto de produtoras educativas como comerciais, de TV's comerciais e TV's Educativas, podemos comprar, por exemplo, programa de animação de uma emissora belga que é independente, ou podemos comprar do Discovery.

Nós não compramos na Feira. Lá, durante uma semana visitamos os stands das produtoras nossas conhecidas e tomamos primeiro contato com os programas novas que estão sendo lançados. Escolha fitas é feita a partir e dos títulos e sinopses dos catálogos dos programas que nos são mostrados. Ao mesmo tempo visitamos empresas que não conhecemos para solicitar material. O mercado mundial é imenso não dá para conhecer todas as empresas. Garimpo do que esta lá.

O segundo passo para compra é a solicitação das fitas dos programas para que possamos assistir no Brasil. O terceiro passo é um processo de seleção aqui

na SEED. Que obedece aos critérios : 1. proximidade com os PCN's, já que não existem programas feitos de acordo com os PCN's; 2. Nós consultamos os PCNs para ver se a temática é pertinente ou não, uma vez que os PCN's são determinantes, mas não são absolutos. Porque uma das características da TV Escola, por exemplo, é que em um determinado momento cabe a TV Escola proporcionar o diálogo com o conhecimento. Necessariamente eles podem não estar amarrados aos conteúdos dos PCN's.

Pergunta: *Membros de algum outro órgão participam da escolha da compra das fitas? Os técnicos da SEF participam?*

Resposta: Não mandamos as fitas para ninguém. A TV Escola avalia, a equipe da TV Escola tem autonomia para avaliar. Minha formação é de cineasta e comunicação social dos meu três assistentes.

Pergunta: *Nenhum educador participa do processo de avaliação para compra das fitas?*

Resposta: Não. Eu pessoalmente tenho pós-graduação em educação os outros não. Um dos grandes problemas da televisão educativa é o diálogo entre a pedagogia e produtores. Os critérios que utilizamos são os mesmos do Prix Jeunesse¹⁰⁴. Esse é um encontro de educadores do mundo que ocorre que discutem a televisão de qualidade para crianças e adolescentes de dois em dois anos. Ocorre na Alemanha e é encontro de educadores e profissionais da televisão educativa de todo o mundo. É o local onde se discute a questão da ética, de formatos etc. Eles tem critérios de avaliação dos programas que é muito semelhante ao da TV Escola. Por isso balizamos nossos critérios nos deles.

Nós não copiamos, mas nós nos balizamos nos critérios do Prix Jeunesse quando discutimos conteúdo e qualidade, porque esses critérios são muito atuais e servem tanto para um TV Educativa como para uma TV que se propõe a capacitar professores e a viabilizar.

Pergunta: *Qual é o 3 ponto importante para a compra desses vídeos?*

Resposta: Seria equilibrar as compras dos programas entre as várias temáticas dos PCN's, não comprar programas só de historia, geografia. Como

¹⁰⁴ Encontro de educadores que ocorre na Alemanha

compramos programas para grade ao longo de um ano, tentamos equilibrar as compras da melhor maneira possível.

Também tem parâmetro de escolha que é um parâmetro seletivo baseado na vivência e numa experiência de aquisição de programas pela TV Escola que define o tipo de programas que nós queremos .

Pergunta: *Cerca de 60% do material é comprado no exterior e os outros 40%?*

Resposta: Esses 40% de material produzido no Brasil inclui toda material televisivo da abertura, das vinhetas, das apresentações, dos apresentadores que apresentam o programa, dos claquetes, dos institucionais da TV Escola etc.. todo material exibido. Tem vinhetas que foram feitas há dois anos atrás, por exemplo, o que estamos contabilizando nesses 40% é o que foi produzido pela TV Escola e que foi ao ar durante o ano de 1999 o que pode ser um dado. Quer dizer o dado de 40% é geral porque compute-se aí essas produções de vinhetas, claquetes e aberturas que podem ter sido feitos há dois, três anos atrás. Quando dizemos 40% de produção própria ao longo de 99 estão inclusas neste índice essas produções.

Pergunta: *Qual o órgão responsável pela exibição da programação da TV Escola?*

Resposta: O sinal é emitido através da Fundação Roquette Pinto no Rio de Janeiro. Grande produção da TV Escola é terceirizada. Se temos que produzir série sobre matemática, por exemplo, fazemos licitação e as empresas participam através de concorrência e compromisso é entregar o material para o MEC. Mas todo o serviço operacional de colocar programação no ar cabe a Fundação Roquette Pinto, através do satélite Brasilsat-1.

Pergunta: *Na hora de decidir a grade de programação e definir o que vai ao ar, quem são as pessoas que decidem? Há alguém de fora da TV Escola, um orientador pedagógico da SEF, por exemplo?*

Resposta: Não tem nenhum orientador pedagógico. Toda a decisão da grade é feita por nós aqui do departamento de programação do qual sou diretor. Nós nos baseamos para montar a grade nas informações que nos são passadas pelo departamento de política da TV Escola, que são oriundos das pesquisas

realizadas pela Unicamp, pelas cartas que chegam solicitando programas, pelo telefone 0800, via mail e também através da coordenadora da TV Escola junto aos estados. É um sistema que se autoalimenta, nós sabemos exatamente qual é a demanda. Além do que nós viajamos muito por todo o país participando de encontros, conferências, cursos de capacitação. Nós estamos sempre em contato com os coordenadores estaduais e sempre sabemos pelas nossas viagens como o programa tem andado nas regiões do Brasil . Existe uma demanda de cartas, de pedidos telefônicos que orienta e nós a seguimos de acordo com as disponibilidades dessas áreas temáticas.

Pergunta: *Quais são as áreas temáticas que mais solicitam programação?*

Resposta: Todas fazem solicitações. Há uma área, com grande deficiência de programação que estamos sanando com produções próprias que é em Língua Portuguesa e Literatura, que ninguém produz e que estamos concentrando bastante atenção. Matemática também, mas este ano nós já conseguimos no mercado lá fora bastante material. Outra área deficiente em programas é Educação Física , precisamos de vídeos que ensinem novas técnicas esportivas e há muito pouco no mercado.

Há um fato importante nesta questão da programação a ser dita é que não há uma decisão aleatória porque temos o diretor da TV Escola, que é o Sadek, que é a pessoa que determina as linhas gerais não só da programação, mas da produção e é uma pessoa que está em contato direto com a SEF e SEMTEC. Essas secretarias determinam qual é a política de fazer uma televisão voltada para esse público de ensino fundamental e ensino médio. E isso está muito bem definido por essas secretarias mas pela demanda de montar uma grade de acordo com dos PCNs, mas na verdade a equipe de programação apesar de não ter obrigatoriedade de consultar a SEF ela está trabalhando de acordo com políticas que foram traçadas pela SEF e SEMTEC. Essas políticas é que determinam, no fundo, nossos critérios tanto para compra de programas no exterior, bem como, da produção de programas no Brasil, via as demandas que já citei. A TV Escola foi criada para servir essas duas secretarias.

Quando você pergunta se nós não temos coordenadores pedagógicos eu respondo que não temos porque quando você vai produzir uma série ela passa pelos critérios que os coordenadores da SEF e da SEMTEC já determinaram. Isso para os programas produzidos. Já os programas comprados são uma coisa, que foi assimilada. No início discutia-se que Televisão é essa que programas vão ser feitos, chegou-se então ao formato de hoje da TV Escola e é esse formato que nós seguimos. Quando nós vamos fazer a programação nós a fazemos de acordo com essa trajetória da TV Escola. Por exemplo, eu sou coordenador de programação há dois 2 anos, se você comparar o meu trabalho com o do meu antecessor você verá que há uma continuidade de trabalho. A linha editorial é mesma.

Os programas da TV Escola dirigidos ao ensino fundamental e ao segundo grau tem diferenças quanto ao formato. A linguagem para falar com o professor e aluno do ensino médio é diferente do que do ensino fundamental. Criamos o Vendo e Aprendendo que é novo programa do ensino médio.

Toda vez que há alterações ocorridas na programação, na produção e na formatação da TV Escola, só ocorre depois de consultas às duas secretarias (SEF e SEMTEC). A TV Escola, por outro lado, tem total autonomia de trabalho porque o formato foi definido. Os conteúdos do ensino médio passam por uma coordenadora do ensino médio. Os roteiros dos programas para o ensino fundamental são nossos, da TV Escola, mas os conteúdos vem da SEF. Se os conteudistas não forem da SEF eles podem ser indicados pela SEF. Quando você tem um roteiro, o conteúdo já foi aprovado anteriormente. Eu não sei se os roteiros voltam para a SEF para avaliação final.

Em função da demanda dos professores queremos introduzir língua estrangeira dentre a programação da TV Escola. Consultamos o mercado e encontramos 10 séries de programas produzidos nos EUA e Inglaterra. Enviamos os programas para SEF para que ela de um parecer pedagógico em cima do formato e em cima da viabilidade de se colocar uma determinada série para capacitação dos professores de língua estrangeira. Nessa situação específica eu preciso de um parecer deles. A partir do momento que nós tivermos um parâmetro definido, para o que deve ser um curso de língua estrangeira para a TV Escola eu

aí tendo esses parâmetros definidos, tenho autonomia para procurar esses cursos.

Pergunta: *Porque não há parceria com as universidades e TV's públicas?*

Resposta: Primeiro que a produção das universidades é muito pouca e a linha editorial das públicas não se enquadram com a linha da TV Escola. Por outro lado mantemos convênio com TV Cultura, TVE, TV SENAC, FRM, Multirio, CNT, e Instituto Cultural Itaú. Já utilizamos vários documentários da TV Cultura e outras emissoras. Mas só utilizamos aqueles documentários que se encaixam dentro dos PCN's. Como foi o caso do documentário sobre João Cabral de Melo Neto, da Cultura, uma vez que o vídeo estava dentro dos parâmetros de Língua Portuguesa.

Exibimos também o Telecurso 2000, da Fundação Roberto Marinho, mas ele não pertence a nossa grade de programação. Ele é exibido fora da nossa grade, de manhã bem cedo quando ainda não iniciamos nossa programação. Exibimos o Telecurso por solicitação dos professores e também porque como a TV Escola é captada por antena parabólica, para um público aproximado de 4 milhões de residências portadoras de parabólicas, muitas pessoas potencialmente podem assistir o Telecurso.

Anexo 3

Entrevista: **Alan Arraes**

Função: **Produtor da TV Escola**

Entrevista realizada na sede da SEED, em Brasília em 10 de outubro de 2000

Pergunta: *Como são realizados os 40% de programação realizada no Brasil e a cargo da TV Escola? Vocês têm estrutura de gravação?*

Resposta: A produção da TV Escola é toda contratada. Nós produzimos de duas formas distintas. Uma parte da programação que nós já fazíamos para TV Escola quando ela era destinada apenas ao ensino fundamental, nos identificávamos alguma área tipos de programa que nós não encontrávamos no mercado para comprar e que precisavam atender especificamente algumas demandas da Secretaria de Ensino Fundamental. Por exemplo, programas específicos sobre Parâmetros Curriculares, um tipo de programa que não existe a disposição no mercado. Decidimos então realizar uma série específica intitulada Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental que se dividia por áreas e distribuídos em 6 séries.

Outras demandas, como educação especial por exemplo, que existem muitos programas no mercado internacional mas que não atendem aos interesses da Secretaria de Educação Especial. Então realizamos uma série sobre o tema explorando a inclusão e integração de pessoas portadoras de deficiências, dentro do contexto social brasileiro. Realizamos uma série mostrando que mais que atendimento médico essas crianças portadoras de deficiências necessitam acima de tudo integração ao seu meio social.

Realizamos programas específicos para os professores de orientação pedagógica. Buscamos produzir material dentro das políticas do Ministério. São programas bem direcionados para o professor. Essa sempre foi uma prática de atender programas dirigidos a prática pedagógica que o Ministério tenta implantar.

Sempre nos pautamos em produzir o material que não encontramos disponível no mercado tanto externo como interno.

A partir do ano passado (99) quando começamos a produzir para o ensino médio nós mudamos um pouco essa política de produção. Começamos a trabalhar com outro formato de programa cujo objetivo central é mostrar para o professor como pode utilizar os vídeos apresentados de maneira multidisciplinar.

Essa idéia foi bem sucedida na programação do 2º Grau e acabamos realizando programa com mesmo formato para grade de programação do ensino fundamental. Até para equilibrar a programação. Nós optamos em virtude da diferença de público, porque os professores do ensino fundamentais e do ensino médio são muito diferente. O professor do ensino fundamental existe variação daquele que pode não ter nem o segundo grau completo até aqueles que tem curso superior completo. Já no ensino médio supõem-se que todos têm formação superior. Então, o discurso para esses últimos é completamente diferente. Enquanto no ensino fundamental você tem que ser extremamente detalhista, para o professor do ensino médio não precisamos ser tão detalhistas. Preciso mostrar para ele como os vídeos podem ajuda-lo nas aulas a partir da nova legislação em vigor. Como ele pode desenvolver projetos com seus alunos.

A estrutura dos programas é exibir um vídeo sobre um tema específico sobre Água, por exemplo, e convidar 3 professores de diferentes áreas para mostrar ao professor como utilizar esse vídeo de diferentes maneiras nas aulas de geografia, história, português etc.. Esses vídeos comentados são vídeos do acervo da TV Escola. A idéia do programa é mostrar ao professor como utilizar o vídeo como um apoio tecnológico para melhorar a sua aula. Busca-se a otimização do material. É mostrar que o vídeo é um recurso que deve ser explorado.

O programa tem duração de uma hora sendo 30 minutos de vídeo e 26 minutos de debate.

Nós detectamos que muitas vezes os professores gravavam os programas exibidos e depois não sabiam o que fazer com esses programas, como utiliza-los. A intenção desse programa é mostra ao professor como ele pode utilizar os

programas que ele ou a sua escola já tem gravado. Esse programa também está dirigido aos professores do ensino fundamental. A idéia é estimular o professor a se identificar com sua região e desenvolver trabalhos próprios.

Pergunta: *Quem realmente produz?*

Resposta: Nós não temos nenhuma estrutura de gravação. Todo serviço é contratado fora. Temos um pequeno núcleo de produção - na Fundação Roquette Pinto – que é responsável pela produção de vinhetas, apresentação de intervalo coisas assim. Algumas produções são realizadas por TV's públicas, com Fundação Padre Anchieta, TVE do Rio, TV PUC-SP, Fundaj de Recife e Rede Minas . Fora isso nós fazemos licitação para contratar produtoras. A maior produção é feita em parceria com as TV's públicas.

Pergunta: *Quanto custa em média o minuto final de produção?*

Resposta: Varia muito. Programas de série sai em média R\$ 3 mil/minuto. Programa de ensino médio que são programas de estúdio saem mais barato.

Pergunta: *Como se dá o processo de produção?*

Resposta: Primeiro escolhe-se o tema a partir da demanda advinda de várias formas como pesquisas da Unicamp, cartas, mail, fones etc.. A maior parte advém da demanda da própria SEF que identifica as áreas específicas que ela quer trabalhar. A partir daí vamos atrás dos conteudistas indicados pela SEF e SEMTEC porque como eles tem noção da necessidade eles tem noção quem pode ajudar. Além disso, procuramos dentro do tema proposto, indicar conteudistas que já conhecemos para as Secretarias.

Depois de produzido o texto pelos conteudistas, nós da TV Escola contratamos roteiristas normalmente em São Paulo, porque tivemos resposta melhor. Até mesmo porque São Paulo tem maior produção educativa. Também trabalhamos com roteiristas do Rio e outros estados.

Feito roteiro ele retorna a produção da TV Escola e voltamos a discutir com conteudistas se o roteiro está de acordo com normas etc..

Finalizado o roteiro abrimos licitação para gravação dos programas. Nossa praxe é sempre licitar após termos o roteiro pronto para que quem ganhar a licitação não solicite remanejo de verba para conclusão dos programas.

Todo o processo de gravação é acompanhado de perto por algum dos produtores da TV Escola. Nesse momento estamos produzindo em São Paulo, Minas Gerais, Recife e Rio de Janeiro. Aí cada um dos produtores vai para um desses locais. Sempre acompanhamos senão todo o processo de gravação, pelo menos o início e final dela.

A aprovação final é final pelo Sadek e pessoal da SEF. Esse ano de 99 não tivemos dinheiro e então a produção foi muito pequena.

A grade é muito reprisada.

Estamos produzindo também o Vendo e Aprendendo para o ensino fundamental sendo que ele é semanal. Ele tem formato um pouco diferente do de 2º Grau. A diferença é que ele convida professores da rede para mostrar como eles utilizam a programação da TV Escola para desenvolver projetos com seus alunos. Convidamos professores de vários estados do país para gravar os programas em estúdio em São Paulo. Nossa idéia é a partir do próximo ano gravar esses programas nas escolas