

O TELENSINO: QUE DIDÁTICA É ESSA?

Idevaldo da Silva Bodião
Faculdade de Educação da UFC

1. Introdução

Oposto ao padrão de urbanidade, interatividade, excelência profissional e expressivas aplicações de recursos, presentes na atual lógica da educação aberta e à distância (Belloni, 1998; Libâneo, 1999, Perriault, 1996, apud Belloni), na década de 70, seu uso era associado a amplas extensões territoriais, carência de quadros docentes e limitadas disponibilidades financeiras (Stone, s/d; Mesquita & Lúcio, 1995; FUNTELC, 1982, Belloni, 1998).

Foi nesse contexto que o estado do Ceará, a partir de março de 1974 passou a veicular, através das antenas da TV Educativa as programações do sistema Telensino¹. Tratava-se de uma proposta para as séries terminais do, então, ensino de 1º grau, assentada em emissões de televisão, complementadas por materiais impressos e pela ação, em sala de aula, do orientador de aprendizagem (OA) polivalente, que deveria conduzir e dinamizar as aulas de todas as disciplinas.

Operando inicialmente em oito municípios, em 1999 a proposta era utilizada por praticamente todas as escolas das redes públicas do estado, atingindo cerca de 300.000 alunos. Se, por um lado, a universalização dessa proposta na rede estadual, operada em 1993 e 1994, permitiu a ampliação das matrículas, por outro expôs, de forma clara, algumas fragilidades importantes, antes mascaradas pelo alcance mais restrito da cobertura, o que está registrado em trabalhos como os de Braga (1997), Farias (1997), Façanha Farias (1997) e Cavalcante (1998).

Incomodado com a dimensão de alguns dos problemas que se evidenciaram então, e preocupado com a possibilidade de, com o Telensino, se estar gestando, no Ceará, uma problemática experiência-modelo que pudesse ser usada como padrão pedagógico-operacional para precariedades semelhantes às aquelas experimentadas pelas redes públicas nordestinas e tentando compreender os processos pedagógicos que se desenrolam nas vivências diárias

das salas de aula, propus-me a realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, usando como referências teóricas os textos de Agnes Heller (1987 e 1992), com metodologia assentada nos trabalhos de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989 e s/d) e Marli André (1989 e 1995). Esse estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública estadual, localizada na cidade de Fortaleza, possuidora das condições adequadas para o funcionamento da proposta. Os trabalhos de campo, realizados entre setembro de 1996 e junho de 1997, incluíram observações de salas de aula, além do acompanhamento dos acontecimentos próprios de uma escola, como reuniões, eventos comemorativos, seções de planejamentos e estudos, dispensando atenções especiais aos contatos informais, como as conversas da sala dos professores. Como forma de complementar essas observações, foram feitas pesquisas documentais e entrevistas com orientadores de aprendizagem, diretores, alunos, pais e representantes da administração central.

2. Relatos e discussões sobre as observações das salas de aulas

I - Sobre as dificuldades na administração do tempo

O acompanhamento das salas de aula da escola pesquisada, bem como a ressonância que tal tema encontrava junto a outros orientadores de aprendizagem da mesma região administrativa, evidenciavam que estava sendo impossível cumprir as agendas propostas, uma vez que as atividades de cada uma das aulas demandavam, sempre, mais tempo do que o que lhes era oferecido. Nesses casos, os excedentes eram deixados como tarefas para casa, não havendo nenhuma garantia de que seriam abordados nas aulas seguintes, uma vez que para estas sempre havia programações de novos conteúdos.

Um agravante desse problema refere-se a duração de cada uma das aulas; ao se observar os horários praticados na escola (anexo 1), verifica-se que as terceiras aulas das 5^a séries tinham duração de 40 minutos, enquanto as das 6^a s, apenas 30 minutos, e que às quartas aulas das 6^a s séries reservavam-se 40 minutos. Com as mesmas dinâmicas, repetiam-se, no período vespertino, rotinas semelhantes para as 7^a s e 8^a s séries. Como os horários em que eram servidas as merendas escolares, nos dois períodos, não coincidiam com os intervalos dos recreios, das 3^a s aulas eram subtraídos mais 10 minutos, tornando-as menores ainda.

¹ Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, através do parecer 760/74, de outubro do mesmo ano.

Se uma aula normal já se mostrava insuficiente para acomodar todas as atividades programadas, esses encurtamentos acentuavam esse conflito, de modo que os O.As. eram obrigados a desenvolver, em suas classes, modos próprios de lidar com as agendas diárias. Um aspecto interessante, religiosamente seguido por todos, é que consideravam imprescindível que os alunos assistissem todas as emissões de TV, fazendo suas *percepções* logo a seguir. Respeitado tal pressuposto, e em função de hierarquias e necessidades individuais, cada qual ao seu modo, alterava os usos das aulas. Assim, todos usavam os tempos das aulas de Educação Física para tentar recompor atrasos nas outras disciplinas, o que, aliás, era incentivado pelo sistema, para as escolas onde elas eram oferecidas noutros horários. Por sua vez, no âmbito das iniciativas pessoais, muitos O.As. faziam o mesmo, tanto nas aulas de Educação Artística, quanto nas de Educação Religiosa, o que significa dizer que a grade curricular não era cumprida.

Regidos pela inflexível minutagem televisiva, os OAs. eram interrompidos ao ritmo do cronômetro das emissões; essa característica, inerente à lógica operacionalmente centralizadora da proposta, se não impedia a consecução dos seus próprios objetivos, criava-lhes enormes entraves.

Dessa forma, isolados no restrito espaço de suas classes e sem contar com qualquer apoio institucional, os orientadores de aprendizagem acabavam forçados a desenvolver formas próprias de operar que os afastavam, e muito, da proposta inicial.

II - Sobre as dinâmicas do Telensino

Ainda que algumas *emissões* fossem visualmente ágeis, elas não conseguiam envolver os alunos, sendo que, na maioria das vezes, apenas o OA. e um diminuto grupo as acompanhavam, com decorrências que se irradiavam rapidamente para as outras atividades do dia. Durante as *percepções* das *emissões*, por exemplo, muitos alunos esquivavam-se de participar, e quando o faziam, na imensa maioria das vezes, era através de fragilíssimas intervenções restritas a repetições de palavras isoladas, mencionadas anteriormente nas emissões, momentos em que alguns folheavam os textos dos manuais de apoio, de onde retiravam certas palavras para as repetir em seguida.

Parte do processo de exploração dos conteúdos veiculados era feita através de leituras, momentos que evidenciavam que os alunos liam muito mal, inclusive os de 8^a séries. Em-

bora essa forma de agir os mantivesse ocupados, pouco contribuía para o entendimento dos respectivos conteúdos; nessas condições, não era de surpreender que o grau de compreensão dos textos (mal) lidos fosse muito baixo.

Ainda que, nos momentos de *aprofundamento* se pudesse, em princípio, utilizar textos complementares e outras fontes de pesquisas, eles se restringiam às explicações discursivas dos O.As., seguidas das resoluções dos respectivos exercícios.

É importante salientar que a condenada escravidão dos professores aos livros didáticos transformava-se, naquelas salas, na servidão aos enfoques e conteúdos constantes nas emissões e manuais de apoio. Um argumento que procurava justificar tais procedimentos era o fato de os O.As. terem, quando muito, formação nos conteúdos específicos em apenas uma das disciplinas da grade curricular.

Os trabalhos em grupo, quando utilizados, transformavam-se em tarefas individuais com consultas mútuas, ou em divisões dos trabalhos pelo grupo, perdendo-se as possibilidades de discussões, reflexões coletivas e, principalmente, das compreensões do todo.

Vale registrar não ter sido incomum o expediente de cópias das soluções dos exercícios ou das respostas dos questionários, devidamente apresentadas pelos O.As. no quadro negro.

Alguns orientadores empenhavam-se em conduzir as aulas animadas por jogos e dinâmicas de grupo, como são recomendados pela proposta. No entanto, o que se sobressaía, nesses instantes, era o espírito do jogo, da competição e da premiação, muito mais do que o do estudo e das reflexões, já que as discussões, os aprofundamentos e os questionamentos eram secundarizados em função das dinâmicas lúdicas e dos controles dos tempos.

Dessa forma, as aulas se transformavam em monótonas rotinas, repetidas quatro vezes ao dia, durante todo o período letivo, ainda que no meio dessa cotidianidade enfadonha se pudesse citar casos de esforços pessoais para construções de abordagens diferenciadas.

III - Sobre a indisciplina

Parte da dispersão da sala e os conseqüentes momentos de indisciplina, pareciam decorrer do não envolvimento dos alunos com as aulas. Com raras e pontuais exceções, esse era o espírito dominante nas classes, diferenciado-se, apenas, pelo tom agressivo que podia assumir.

Durante as emissões, muitos alunos conversavam, escreviam bilhetes, mudavam de lugar,

penteavam-se, continuavam as atividades da aula anterior ou simplesmente provocavam os colegas vizinhos, o que caracterizava um alto grau de alheamento face a atividade escolar proposta. Havia, também, situações claras em que as dispersões nasciam em abordagens incompreensíveis (para os alunos) de determinados conteúdos; nestes casos, as aulas de Matemática são ótimos exemplos. Tanto num como noutro casos, uma espiral crescente parecia se articular a partir do não envolvimento ou da não compreensão; dessa forma, o desinteresse parecia estar levando à dispersão e esta à indisciplina que assumia, ao longo do dia, graus cada vez mais acentuados, às vezes com boa dose de vandalismo.

Além de conturbar os espaços das relações de ensino-aprendizagem, dessa indisciplina cotidiana sobressaíam-se três aspectos, que deveriam ter merecido tratamentos imediatos: o desrespeito aos bens comuns, a banalização da violência, e a impotência dos professores.

Em vários momentos os alunos demonstravam profundo desrespeito com os bens públicos, ao riscar, amassar e rasgar os manuais de apoio, dispensando esse mesmo tratamento a outros equipamentos escolares, como as carteiras e os ventiladores, por exemplo.

Nos momentos de ápice das bagunças, não era incomum que as provocações entre os colegas desaguassem em tapas, chutes e pontapés. Aquilo que, à primeira vista, parecia “somente” manifestação de violência física, parecia estar se configurando em traços de uma nova linguagem que ajudava a difundir elementos de violência na comunicação cotidiana, uma vez que não havia, nessas interações, rupturas das relações entre os envolvidos, mas explícitas doses de humilhações, inerentes à dominação, o que, aceito pelas duas partes, era imposto aos mais fracos.

Diante dessas e de outras situações semelhantes, os O.As., muitas vezes, sequer advertiam seus alunos, em atitudes claras de recusas de enfrentamento, seja por falta de compreensão do ocorrido, seja por impotência, ou ainda, movidos por fortes sentimentos de auto-preservação.

Ancorada em vários pontos, essa impotência parecia decorrer, também, da assunção do fracasso do processo pedagógico, já que alguns O.As. sentiam-se culpados frente a esse insucesso, que conseguiam perceber, embora sem encontrar alternativas para superá-lo.

Assim, o não enfrentamento das manifestações de indisciplina contribuía para sua consolidação e ampliação, uma vez que esta dificultava a compreensão dos conteúdos, o que leva-

va à dispersão dos alunos e desaguava em mais indisciplina, em ciclos crescentes, que se estabilizavam, apenas, em patamares comprometedores de boas relações entre professores e alunos.

IV - Sobre as avaliações

Se olharmos para os números finais dos anos letivos de 1996 e 97 (anexo 2), os resultados mostrar-se-ão altamente positivos, evidenciando que as reprovações se concentravam, quase exclusivamente, nas 6^a s séries, onde, significativamente, se encontravam os professores mais atuantes e competentes da escola.

O que ajuda a explicar os altos índices de aprovação é um conjunto de avaliações extremamente condescendentes, principalmente nos momentos de reforços bimestrais e, mais ainda, nas recuperações dos finais dos períodos letivos. Nessas ocasiões, repetiam-se esquemas de uso de questionários e/ou listas de exercícios, previamente resolvidas em classe, como roteiros de estudos, sendo as provas compostas por algumas dessas questões; eram, também, comuns as reaplicações, nos reforços e recuperações, de partes das avaliações utilizadas imediatamente antes.

Alguns professores, por se sentirem, ainda que parcialmente, responsáveis pelos frágeis desempenhos de seus alunos, e entendendo-os como decorrentes de inadequados enfoques pedagógicos, procuravam compensá-los através de avaliações generosas. A falta de boas fontes de consultas, além do limitado domínio dos conteúdos das disciplinas, acentuava as fragilidades desses instrumentos.

Também por não entenderem a essência do processo de avaliação, além de percebê-lo como generoso, muitos professores perdiam-se num emaranhado das formalidades o que os tornavam, na verdade, agentes operacionais da generosidade que diagnosticavam. Um exemplo disso era a atribuição da nota de *desempenho*, no geral, feita de forma aligeirada e mecânica.

Foi possível registrar, ainda que em números reduzidos, procedimentos pedagogicamente corretos, como a realização de provas bem elaboradas, com enfoques diversificados, incluindo-se adequados movimentos para a composição da nota de desempenho.

De modo geral, a sistemática das avaliações mostrou que era muito fácil ser aprovado e que os O.As. tornavam-se cúmplices de um processo que, em princípio, criticavam, ajudando a

mascarar o fracasso da escola, que, certamente, é maior do que demonstram os números oficiais.

V - Sobre a competência nos conteúdos

Razoavelmente comuns foram as situações em que os O.As. assumiam responsabilidades de docentes, incumbindo-se de explicar os conteúdos que não consideravam adequadamente tratados nas emissões e manuais de apoio. Porém, ainda que quisessem melhorar os enfoques oficiais, o que se via eram repetições, às vezes mais frágeis, das mesmas abordagens apresentada nas emissões.

Eram raras as vezes em que os professores conduziam aulas fora da tradicional transmissão de conteúdos, estabelecendo verdadeiros diálogos com os alunos e seus conhecimentos, o que ocorreu, sempre, nas áreas onde tinham as suas formações como licenciados. Por outro lado, é bom lembrar que nos limites propostos pelo Telensino, os O.As. pouco podem fazer, além de ancorarem-se em dinâmicas de grupo e se curvarem aos conteúdos e enfoques das emissões, o que tem se mostrado pouco para ensejar boas relações de ensino-aprendizagem.

As limitações decorrentes do fato de não terem formação específica nas disciplinas curriculares os colocava em situações constrangedoras, como a de uma orientadora que defendeu, como correta, a solução errada de um exercícios, identificada como tal por um dos alunos. Não se trata de afirmar que apenas na falta de domínio dos conteúdos estejam as raízes dos males da escola pública cearense das 5^a s às 8^a s séries; no entanto, parece sensato pensar que, sem conhecê-los, é pouco provável que um docente consiga equacionar e conduzir adequadamente o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos.

3. Relatos e discussões sobre as entrevistas realizadas

I - Sobre os tempo e as agendas diárias

Todos os freqüentadores da escola concordavam que a exigüidade dos tempos, para cada uma das aulas, prejudicava seus funcionamentos, e que, por conta disso, parte das atividades que deveriam ser realizadas eram deixadas para casa, na forma de tarefas. Ao mesmo tempo, boa parte identificou no uso transgressor das aulas de Educação Artística e Educação Religiosa, um artifício usado pelos OAs. para tentar repor os atrasos acumulados. Por outro lado, a administração central, por considerar as programações diárias adequadas,

mostrava entender que a falta de tempo decorria, principalmente, do fato dos alunos serem muito lentos, não percebendo que essa tese, por si só, derrubava o argumento da adequação.

Outro alvo do discurso oficial eram os professores que, nessa visão, faziam usos desvirtuados da proposta; entretanto, para defendê-la as entrevistadas usavam os mesmos fatos que, anteriormente, haviam classificado como desvirtuamentos: consideravam, por exemplo, aceitável que os OAs. deixassem de assistir as aulas de determinadas disciplinas, desde que as considerassem menos importantes que outras.

II - Sobre a indisciplina

Esta foi, sem dúvida, a temática a apresentar maior diversidade de percepções. Os O.As., por exemplo, reconheciam a existência de dispersões, sem, contudo, configurá-las como casos de bagunças. Para eles, as responsabilidades pela indisciplina eram dirigidas para as diretoras, para os alunos e suas famílias, e, de certa maneira, para a própria proposta que não conseguia o envolvimento discente, não havendo quaisquer menções de responsabilizações às suas próprias atuações.

A diretora pedagógica, por sua vez, transferia as responsabilidades das soluções dessa questão para as esferas superiores, furtando-se de assumir papéis que deveriam ser seus.

Os alunos, ao reconhecerem os casos de bagunças, admitiam que elas se originavam por que as aulas não eram interessantes, e que essa situação se agravava em função da permissividade de muitos orientadores de aprendizagem.

Dentre os pais que identificavam casos de bagunças nas salas de aulas, alguns as relacionavam com as extremas facilidades de aprovação; por esse raciocínio, bastando esforços mínimos para garantir as promoções, os alunos se entregavam à alegre e descomprometida tarefa de se divertir.

III - Sobre a competência nos conteúdos das disciplinas

Todos os O.As. consideravam problemática a falta de competência nos conteúdos das disciplinas do currículo escolar, frisando várias situações de tensões, angústias e constrangimentos geradas por essa situação. Para tentar corrigir essa distorção, todos admitiam ter absorvido, como incumbência pessoal, a tarefa da complementação dessa parte de suas formações.

Ao mesmo tempo em que procurava repetir o discurso oficial de aprovação da proposta, a diretora pedagógica reconhecia que, pessoalmente, teria problemas com os conteúdos disciplinares.

Os alunos, por sua vez, consideravam-se prejudicados por essa fragilidade na formação profissional dos seus professores, sem, no entanto, lhes atribuir responsabilidades, entendendo-as como decorrência natural da função do orientador de aprendizagem.

Enquanto alguns pais ressaltavam que o simples fato de terem estudado aqueles conteúdos, no 2º grau, não capacitava os professores para conduzirem as aprendizagens de seus filhos, outros davam declarações de confiança na política oficial, como tal.

O discurso oficial, na palavras das professoras entrevistadas, alternava-se entre uma dubiedade sinuosa e a afirmação da necessidade de domínio dos conhecimentos das matérias do currículo. Por outro lado, o fato da Secretaria da Educação oferecer cursos de reciclagens centrados apenas nos conteúdos específicos das disciplinas, podia estar significando o rompimento com um preceito mantido intocável por longos vinte e cinco anos.

IV - Sobre as avaliações

Os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar reconheciam a existência de mecanismos facilitadores das aprovações, o que resultava numa disparidade, também percebida, entre estas e os reais níveis de aprendizagem.

Na maior parte das vezes com certa naturalidade, os orientadores de aprendizagem admitiam, adotar procedimentos que facilitavam as aprovações; em outros momentos, no entanto, atribuíam essas intenções às medidas determinadas pela administração central.

Esta opinião era partilhada por uma das diretoras, que chegou a exemplificar situações em que, no seu entendimento, o objetivo dos gestores era “maquiar” os resultados escolares.

Enquanto os alunos mostravam reconhecer esses procedimentos generosos, aproveitando-se deles para conseguir suas aprovações escolares, os pais, preocupados, evidenciavam perceber que seus filhos passavam de ano, sem, contudo, mostrar sinais efetivos de aprendizagem.

Mantendo a tônica de defesa da proposta, uma das representantes da administração central reconheceu as altas taxas de aprovação como um elogio, já que, para ela, havia coerência entre esses números e as respectivas aprendizagens; sendo-lhe impossível negar os números

do SPAECE² 96 (anexo 3), ela atribuiu a responsabilidade pelos frágeis números ao processo de universalização.

Por sua vez, a outra porta voz da SEDUC admitiu aqueles drásticos números, assinalando que, tanto o Telensino, quanto o ensino convencional, tinham performances semelhantes. A constatação de desempenhos parecidos, ainda que em patamares deploráveis, parecia, para ela, argumento suficiente para poupar a proposta de olhares mais críticos, ignorando que tanto um quanto outro falseavam o vital acesso do cidadão ao conhecimento, transformando a titulação em burocrática e ritualística concessão de diplomas que, como os pais percebiam, não era acompanhada por competências mínimas.

4 - Reflexões finais

I- Sobre os discursos

Transitando pela escola como sujeitos partícipes do processo educacional, professores, diretores, alunos e seus pais, no geral, reconhecem uma gama de dificuldades relacionadas com as práticas cotidianas do Telensino, constituindo-se em fontes de ressonância das observações realizadas. Por outro lado, os administradores parecem desconhecer-las quase completamente e quando admitem sua existência, transferem as responsabilidades para os OAs., ou para os alunos.

Corporifica-se, dessa maneira, a existência de um discurso oficial, elaborado pelas mãos dos gestores e uma história real, vivida cotidianamente à margem dos controles do Estado, consolidando um grau de autonomia maior do que as autoridades gostariam de conceder. Apesar disso, essa liberdade transgressora não foi suficiente para, no âmbito da escola estudada, gerar movimentos que pudessem engendrar ações que atendessem os interesses da comunidade.

É importante frisar, também, a existência de um hiato entre as informações oficiais e as ocorrências do dia-a-dia escolar, cristalizando dois mundos distintos: o dos planejamentos, vivido no espaço da Secretaria de Educação e o mundo das vivências reais, costurado, diariamente com os fios, tecidos e tramas do cotidiano.

É bom frisar que, num bom número de vezes, para justificar suas decisões, os representan-

² O SPAECE, Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará, trata-se de avaliação bi-anual a que a

tes da administração central apoiaram-se em discursos oscilantes e, por vezes, contraditórios.

II - Sobre as relações comunicacionais estabelecidas nas classes

Um dos problemas emergentes nas tentativas de reelaborações dos textos veiculados pelo sistema Telensino decorre do fato de terem sido concebidos por um modelo comunicacional que admite a existência de um polo que organiza e emite as mensagens com significados acabados e bem definidos. Dentro dessa concepção, o jogo da percepção, bem como boa parte das dinâmicas posteriores, buscam, simplesmente, que os alunos consigam decifrar os textos, tal e qual eles, originalmente, foram elaboradas. Como, para a proposta, o processo de aprendizagem está calcado na auto-suficiências das mensagens e na autonomia dos alunos, o papel dos orientadores de aprendizagem é, meramente, acessório, constando, apenas, de escolhas e aplicações de dinâmicas de grupo.

Por outro lado, trabalhos como os de Martín-Barbero (1995 e 1997), Fusari (1995), Fausto Neto (1995) e Sousa (1995), advogam a superação desse modelo de comunicação, também identificado como “hipodérmico”, passando, principalmente, a atribuir papel essencialmente diferente aos receptores. Dentro dessa concepção, tanto receptores, quanto emissores, passam a se constituir em pólos sujeitos do processo comunicacional, de modo que, nessas condições, a recepção se consolida como espaço privilegiado de complexas interações, onde se reconstrói o discurso emissor.

Se a assumirmos para o Telensino, mudanças substantivas precisariam ser feitas em alguns dos conceitos que, atualmente, lhe dão sustentação. O “*gestáltico*” jogo da percepção, por exemplo, se transformaria no espaço das **re-significações** dos textos televisivos, momentos em que se buscariam os sentidos atribuídos pelos alunos, receptores sujeitos, às mensagens veiculadas. Ações semelhantes deveriam ser garantidas para os textos escritos. Ora, como seriam inúmeras as compreensões dos alunos para cada um dos textos, seria precisamente a ação pedagógica do professor, dentro da sala de aula, que poderia, através das reconstruções individuais, compor os significados atribuídos pelos grupos e, a partir daí, encaminhar a sua superação rumo aos paradigmas científicos da referida disciplina.

Essa proposição, por atribuir papel ímpar aos professores das classes, evidencia, pelo menos, dois aspectos que a distingue da atual. Primeiramente, como estamos admitindo que os discursos podem ter múltiplas leituras, então a comunicabilidade de qualquer texto não pode ser compreendida como completa em si, já que ela somente se consolida quando ele é devidamente partilhado e re-significado, desfazendo-se, dessa maneira, argumentos simplórios como os que afirmam que as emissões são boas e os alunos é que não o são.

Em segundo lugar, passa a ser preciso reconsiderar o perfil desse professor que se transforma, assim, num mediador com domínio e trânsito pelos elementos constitutivos dos diálogos, o que requer competências que devem extrapolar os espaços isolados dos meios de comunicação e dos domínios dos conteúdos disciplinares e pedagógicos.

Dessa forma, o equacionamento da questão não pode mais ser resolvido pela reunião dos melhores profissionais para produzirem os textos comunicacionais auto-suficientes, como é feito atualmente. Por ser um elemento nevrálgico nessa nova construção, o professor de sala precisa ter um novo perfil de qualificação profissional o que demanda recursos humanos e, principalmente financeiros, em valores que o Estado não parece disposto a investir. Nessas circunstâncias, as características precárias do Telensino não podem ser consideradas acidentais, uma vez que a proposta é assim e não foi feita para ser, substantivamente, diferente.

III - Sobre os controles dos tempos, conteúdos e enfoques.

Por ser a centralização dos controles dos tempos uma decorrência natural das transmissões televisivas, não pode o sistema Telensino abrir mão das definições, minuto a minuto, dos movimentos das salas de aula, o que torna impossível o ajuste dos horários das aulas às necessidades das milhares de classes que adotam esse sistema de teleducação.

Sendo assim, questões de caráter puramente operacionais, como a organização de quatro aulas de cinquenta minutos por dia, para cada uma das séries, transformam-se em equações cujas soluções são difíceis de se encontrar, sem prejuízo dos usuários. Os artifícios criados nas escolas, como os usos transgressores das aulas de Educação Religiosa e Educação Artística, apenas ajudam a minorar essas dificuldades, sem, no entanto, poder resolvê-las. O mesmo raciocínio vale para propostas de ampliações dos tempos disponíveis para as aulas, ou de reduções dos conteúdos disciplinares, já que é impossível, para todas as classes, que se consiga os “ajustes ótimos” entre as emissões e os tempos a elas destinado.

Dessa forma, os sistemas de transmissões televisivas parecem não se constituir em veículos pedagogicamente interessantes para servirem de base de sistemas escolares regulares.

Outro aspecto importante a fragilizar a proposta é a alta taxa de concentração das decisões sobre os conteúdos curriculares, já que atribui, exclusivamente, aos professores autores, o efetivo poder de escolha tanto dos conteúdos das várias disciplinas, como também das suas abordagens. Ao proceder dessa maneira, está roubando dos professores das classes a autonomia que precisam ter para poder adequar conteúdos e métodos às necessidades e possibilidades das comunidades onde atuam.

Uma decorrência desse preceito, a escolha de currículos únicos para todas as escolas do estado, comete o pecado de tentar homogeneizar aquilo que, naturalmente, é diverso, uma vez que as matrizes econômicas, culturais, sociais e naturais, definem, no Ceará, várias regiões com características bastante distintas, o que faz com que a seleção de um único elenco de temas curriculares se constitua num grande equívoco pedagógico.

Ao mesmo tempo, como as aulas do Telensino iniciam-se, sempre, com as emissões onde são apresentados os conteúdos das disciplinas, quaisquer iniciativas dos OAs. transformam-se em ilustrações daquilo que fora apresentado, o que põe por terra os argumentos de construção de conhecimentos, que possam partir das compreensões que os alunos têm dos conteúdos a serem tratados.

É bom frisar que, em função das limitadas atribuições conferidas aos orientadores de aprendizagem, as ações independentes das emissões e/ou que impliquem nessa perda são legalmente proibidas.

O que se percebe é que, no âmbito do Telensino, as escolas têm problemas porque devem se enquadrar nas cronometragens televisivas, não podem definir os temas curriculares a serem trabalhados, e os seus professores não podem, igualmente, escolher as abordagens pedagógicas para os conteúdos disciplinares, tendo, de se restringir a uma pouco atraente rotina diária.

IV - Sobre a falta de domínio dos conteúdos disciplinares

Incapazes de perceber as bases e lógicas a compor os paradigmas de cada uma das disciplinas e pressionados pelos rituais do Telensino, os OAs., com raríssimas exceções, conduzi- am da mesma maneira as suas aulas, fossem quais fossem, e o faziam, principalmente por

não terem formações nas várias áreas do conhecimento em que eram obrigados a transitar, o que os impedia de produzir, criativos e competentes, enfoques para os conteúdos propostos.

Se, por um lado, a precária caracterização profissional do orientador de aprendizagem tem possibilitado a manutenção de altas taxas de matrículas nesse segmento do ensino, por outro, tem dificultado, e às vezes impedido, a instalação das condições para que os alunos tenham reais possibilidades de apreensão dos saberes escolares. Lastreado na concepção do OA. como animador de dinâmicas de grupo, o Telensino talvez seja o único projeto pedagógico a desconsiderar, explicitamente, os saberes advindos da formação inicial em cursos de licenciatura, mantendo-se contrários às tendências atuais sobre formação de professores. Autores como Menezes, (1986 e 1996), Krasilchik (1987), Carvalho & Gil-Pérez (1993), Villani & Pacca (1994), Pacca & Villani (1995) e Sá Barreto (1996) ressaltam, de forma explícita, a importância da formação específica nos conteúdos das disciplinas do currículo escolar, enquanto outros, como Schön (1997), Nóvoa (1997), Zeichner (1997), Pérez Gomes (1997) e Pimenta (1996), não deixam de reconhecê-la, embora o façam assinalando que essa relevância se manifesta, desde que elas estejam agregadas aos atributos que consideram mais importantes, as práticas profissionais e as reflexões advindas destas.

Se é certo que nossos cursos de licenciaturas não podem ser usados como bons exemplos de formação inicial de professores, penso que negá-los é um gesto que, seguramente, tem trazido enormes custos para os frequentadores das escolas públicas cearenses.

O resultado das práticas do Telensino é uma rotineira, monocórdica e mecânica condução de aulas, que não pode, de forma alguma, ser vista como demérito pessoal dos orientadores de aprendizagem, mas sim como de responsabilidade das autoridades que adotam uma proposta amparada por essa lógica.

As intervenções que defendem a existência de possibilidades de aprofundamentos e ampliações de enfoques disciplinares, bem como de análises críticas e contextualizadas dos conteúdos escolares, dentro do Telensino, não passam de atraentes peças de um discurso pedagogicamente correto que, no entanto, não guardam vinculações com a realidade.

Curiosamente, a mesma proposta que se abre em discursos otimistas de criativa diversidade de enfoques, traz uma impossibilidade legal para tanto, já que os professores-autores é que

são considerados os responsáveis pelas disciplinas, sendo os que podem escolher, escrever e apresentar as aulas de cada uma das disciplinas, precisamente, por que têm os diplomas de Licenciatura nas específicas áreas de atuação. Embora possa chocar pelo flagrante retrocesso pedagógico que representa, as restrições das atribuições dos OAs, aos limite do que fora proposto pelo professor autor, é coerente com as exíguas qualificações deles exigidas.

Estranhamente, esse mesmo profissional, de quem se dispensa o domínio dos conteúdos disciplinares para conduzir as aulas, deve, no entanto, preparar e realizar as avaliações parciais, as revisões, os reforço e as recuperações dos alunos. É bom frisar que um licenciado em Letras tem, no geral, limitados conhecimentos nas demais disciplinas, e é com essa competência que os gestores do sistema esperam que ele construa bons instrumentos avaliativos. Convém não esquecer a situação peculiar dos pedagogos e daqueles que apenas apresentam diplomação de 2º grau - Magistério, onde as circunstâncias são mais explicitamente delicadas. Nessas circunstâncias, os orientadores de aprendizagem não podem, realmente, fazer criativas e diversificadas avaliações, uma vez que, na maioria das disciplinas, sabem muito pouco além do manejo operacional dos conceitos disciplinares. Dessa maneira, pouco se pode esperar além da aplicação repetitiva de algoritmos de cálculos, ou da cobrança de improdutivas memorizações de nomes, fatos, datas e conceitos previamente apresentados.

Confortável no seu papel de oferecer vagas e administrar fluxos eficientes de alunos, a Secretaria de Educação Básica do Ceará parece instituir, dessa maneira, uma forma sutil de exclusão, criando a falsa imagem de que está formando/qualificando indivíduos quando, efetivamente, se lhes concede, apenas, titulações que não têm quaisquer valor numa sociedade presidida pelos conhecimentos e pelas necessidades de articulações autônomas de um crescente elenco de informações.

Se a inexistência de docentes com competências reais para conduzir aulas compatíveis com uma educação emancipatória não é um demérito exclusivo do Telensino, este tem o desprivilégio de legitimar, oficializar e cristalizar essa precariedade.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de – *A pesquisa no cotidiano escolar*. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo:Cortez, 1989, p. 35-45.
- _____ - *Avanços no conhecimento etnográfico da escola*. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p.99-110.
- BELLONI, Maria Luiza. - **Educação a distância mais aprendizagem aberta**. Trabalho apresentado, sob encomenda do GT 16 – Educação e Comunicação, na 21ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1998.
- BRAGA, Kátia Regina R. - **A “universalização” do Telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber: o caso de Camocim**. Fortaleza, 1997, 176 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFC.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias - **A prática do orientador de aprendizagem na TV-E CE - Um estudo comparativo nas décadas de 80/90: O caso de Boa Viagem**. Fortaleza, 1998. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie - **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FAÇANHA FARIAS, Mônica - **A teleducação do Ceará: a perspectiva dos professores e alunos**. Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
- FARIAS, Isabel M. Sabino de - **A atividade docente no Telensino - um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem**. Fortaleza, 1997, 198 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFC.
- FAUSTO NETO, Antônio - *A deflagração do sentido. Estratégias de produção e de captura da recepção*. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.) - **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo:Brasiliense, 1995, p. 189-222.
- FUNTELC - FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ - **Curso para formação de orientadores de aprendizagem - 2ª Unidade - Formação**. Fortaleza, IOCE, 1995.
- _____ - **Curso para formação de orientadores de aprendizagem - 3ª Unidade - Capacitação**. Fortaleza, IOCE, 1995.

- _____ - **A função da televisão educativa nos processos educacionais do Brasil - Relatório do grupo de trabalho da região norte-nordeste.** Mimeo, julho de 1982
- FUSARI, Maria Felisminda de Resende e - *Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisas vinculadas à docência.* In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992, p. 99-118.
- _____ - *TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia.* **Perspectiva.** Florianópolis: UFSC/CED, NUP, nº 24, 1995, p.67-91.
- HELLER, Agnes - **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona:Península, 1987.
- _____ - **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos - *As novas tecnologias da comunicação e informação, a escola e os professores.* In: _____ **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús - *América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social.* In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.) - **Sujeito, o lado oculto do receptor.** São Paulo:Brasiliense, 1995, p. 113-121.
- _____ - **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MENEZES, Luis Carlos de - *Formar professores: tarefa da universidade.* In: CATANI, Denice Bárbara et alii (Orgs.) - **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 115-125.
- _____ (Org.) - **Formação continuada de professores de Ciências no âmbito ibero-americano.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.
- MESQUITA, Maria Elenise de S. & LÚCIO, Maria Elda - *Ensino à distância - a experiência do Ceará.* In : FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ - **Curso para formação de orientadores de aprendizagem - 1ª Unidade - Motivação.** Fortaleza, IOCE, 1995, p.36-40.
- NÓVOA, António - *Formação de professores e formação docente.* In: _____ - **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.77-91.
- PACCA, Jesuína Lopes de A. & VILLANI, Alberto - *Conception d'une formation pour enseignants de physique: un changement de perspective dans un cours de perfectionnement ao Brésil.* **Didaskalia.** Bruxelles-Paris, nº 7, 1995, p. 145-159.

- PÉRES-GOMES, Angel - *O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, António (Org.) - **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.
- PERRIAULT, J. - **La communication du savoir à distance**. Paris:Harmattan, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido - *Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor*. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 22, nº 2, jul-dez/96, p. 72-89.
- ROCKWELL, Elsie - **Reflexiones sobre el processo etnográfico (1982-1985)**. (Mimeografado) s/data
- SCHÖN, Donald A. - *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Org.) - **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.77-91.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ e FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ - **Avaliação do Telensino do Ceará - 1995**. Fortaleza, IOCE, s/d.
- SOUSA, Mauro Wilton de - *Recepção e comunicação: a busca do sujeito*. In: _____ (Org.) - **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo:Brasiliense, 1995, p. 13-38.
- STONE, John . **A produtividade do sistema de T.V. educativa no Ceará**. Mimeo, s/d.
- VILLANI, Alberto & PACCA, Jesuína Lopes de A. - **Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de Ciências**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional: "Thinking Science for Teaching: the Case os Physics": Roma, setembro de 1994.
- ZEICHNER, Ken - *Novos caminhos para o 'practicum': uma perspectiva para os anos 90*. In: NÓVOA, António (Org.) - **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.115-138.

Anexo 1

Horários, aproximados, das aulas do período matutino praticadas na escola

Quadro I - Horário das 5^a s séries

7:00 horas	Início das aulas
7:20 horas	Emissão da 1 ^a aula
8:10 horas	Emissão da 2 ^a aula
9:00 horas	Emissão da 3 ^a aula
9:40 - 10:00 horas	Intervalo do recreio
10:10 horas	Emissão da 4 ^a aula

Quadro II - Horário das 6^a s séries

7:00 horas	Início das aulas
7:30 horas	Emissão da 1 ^a aula
8:20 horas	Emissão da 2 ^a aula
9:10 horas	Emissão da 3 ^a aula
9:40 - 10:00 horas	Intervalo do recreio
10:20 horas	Emissão da 4 ^a aula

Anexo 2

Mapa das aprovações/reprovações/desistências das classes do Telensino, na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus General José Artigas

Séries	Matrículas Iniciais	Transferências Recebidas	Desistências	Transferências Expedidas*	Matrículas Finais	Aprovações		Reprovações	
						Absolutas	% (**)	Absolutas	% (**)
5ª A	31	2	8	-	25	25	100	-	-
5ª B	35	2	-	3	34	34	100	-	-
5ª C	31	8	3	5	31	31	100	-	-
5ª D	31	2	-	-	33	32	97	1	3
6ª A	36	2	3	-	35	33	94	2	6
6ª B	33	2	3	2	30	30	100	-	-
6ª C	31	2	2	6	25	23	92	2	8
6ª D	36	-	8	2	26	23	88	3	12
7ª A	34	6	7	9	24	24	100	-	-
7ª B	34	3	3	2	32	23	72	9	28
8ª A	37	1	4	-	34	34	100	-	-
8ª B	37	5	8	-	34	31	91	3	9

Quadro I - Mapa das aprovações/reprovações/desistências das classes do Telensino, no ano de 1996

Séries	Matrículas Iniciais	Transferências Recebidas	Desistências	Transferências Expedidas*	Matrículas Finais	Aprovações		Reprovações	
						Absolutas	% (**)	Absolutas	% (**)
5ª A	38	3	2	3	36	36	100	-	-
5ª B	39	1	1	1	38	38	100	-	-
5ª C	40	-	1	4	35	35	100	-	-
5ª D	38	-	-	2	36	36	100	-	-
5ª E	41	-	10	4	27	27	100	-	-
6ª A	38	-	1	3	34	23	68	11	32
6ª B	37	-	1	4	32	26	81	6	19
6ª C	38	-	3	4	31	27	87	4	13
6ª D	37	-	5	6	26	16	62	10	38
7ª A	35	-	6	5	24	17	71	7	29
7ª B	37	-	3	1	33	33	100	-	-
7ª C	33	-	3	3	27	27	100	-	-
7ª D	39	-	4	6	29	29	100	-	-
8ª A	35	-	2	3	30	30	100	-	-
8ª B	34	-	4	1	29	29	100	-	-
8ª C	36	-	4	1	31	31	100	-	-

Quadro II - Mapa das aprovações/reprovações/desistências das classes do Telensino, no ano de 1997

Fonte: Dados da escola

(*) Incluem transferências da escola, de período ou de classe

(**) Percentuais relativos às matrículas finais

Anexo 3

Quadro-resumo das avaliações realizadas pelo Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará - SPAECE, ao final de 1996, com alunos das 8^a séries, da cidade de Fortaleza

CREDE 21 Regiões Administrativas	Número de alunos avaliados	Média (notas de 0 a 10)		% de alunos com notas maiores ou iguais a 5	
		Português	Matemática	Português	Matemática
1 ^a	1061	3,7	1,8	19,4	-
2 ^a	405	4,0	1,8	22,5	-
3 ^a	130	3,2	1,7	12,3	-
4 ^a	415	3,7	2,0	17,3	0,2
5 ^a	376	4,0	1,9	18,0	0,2
6 ^a	982	3,9	2,0	23,5	1,0

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional da SEDUC-CE