

ISTO TAMBÉM É TELENSINO (ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO DAS CLASSES DE 5ª A 8ª SÉRIES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ)

(THIS IS ALSO TELE-TEACHING (SOME REFLECTION ON THE EVERYDAY LIFE OF CLASSES FROM 5TH TO 8TH GRADES IN A STATE SCHOOL OF CEARÁ))

IDEVALDO DA SILVA BODIÃO¹

RESUMO

Este texto apresenta algumas reflexões sobre o projeto cearense de teleducação, dirigido às séries terminais do ensino fundamental. Ancorado numa abordagem etnográfica, a pesquisa, realizada em Fortaleza, numa escola da rede pública estadual, referenciou-se nos trabalhos de Ezpeleta & Rockwell. As análises apontam dificuldades na administração dos tempos escolares e das dinâmicas próprias do projeto, graves manifestações de indisciplina, problemas decorrentes da falta de domínio dos conteúdos disciplinares e, surpreendentes índices de aprovação. O trabalho conclui que, em função da magnitude e do primarismo das carências da escola pública do Ceará, o Telensino é, ainda, uma necessidade, a despeito das suas fragilidades.

Palavras-chaves: Educação a distância, teleducação, Telensino, ensino fundamental.

ABSTRACT

This paper presents some considerations about the TV-education project which has been used at secondary education in Ceará. The research was based on an ethnographic approach, specially the work developed by Ezpeleta & Rockwell (1986, 1987) and it was done at a public school. Despite of the students high performance, we found difficulties in the project implementation. However, serious and basic problems of Ceará's public education lead us to conclude that, at the moment, "Telensino" (education through television) is still necessary.

Keywords: Education in the distance, tele-education, tele-teaching, fundamental teaching.

INTRODUÇÃO

Não são novas as pesquisas, livros, artigos, ensaios, ou teses que apontam as fragilidades da escola brasileira; mais recentemente os relatórios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, à sua forma, têm se constituído no termômetro oficial, e os resultados apontados (SAEB-93, SAEB-95 e SAEB-97) são nos fazer corar.

Não se pode afirmar que a deterioração dessa qualidade seja exclusividade do golpe militar de 64, no entanto, sua contribuição não pode ser considerada pequena. De um lado, implantou uma reforma universitária que abriu caminho para a criação de um sem-número de universidades e faculdades particulares onde, em cursos de qualidade, na maior parte das vezes, duvidosa, formaram-se boa parte dos atuais licenciados (principalmente na região sudeste), com impactos significativos nos sistemas de ensino, principalmente os públicos.

De outro lado, com uma limitação crescente dos investimentos na educação, impôs uma expansão física que foi acompanhada de péssimos índices de aproveitamento. Nesse particular, a falta de políticas de formação em serviço e de valorização do magistério, de estados e município fez coro com o descaso federal.

Apoiando-se nos assustadores índices de fracasso, certas explicações, muitas vezes fragmentadas e/ou convenientemente ambíguas apontaram, desde então, para alguns dos focos causadores: os professores, em geral, tinham frágeis formações iniciais e operavam em escolas cujos equipamentos, muitas vezes, não ultrapassavam as carteiras, lousas e gizes. Assim, vítimas de políticas educacionais contrárias aos interesses dos usuários das escolas públicas e, muitas vezes, pautadas no imprevisto emergencial, os professores foram alçados à condição de réus.

¹ Professor da Faculdade de Educação da UFC, doutorando em educação na USP.

Se na região sudeste as novas faculdades/universidades-empresas, a partir dos anos 70, titularam, e cada vez mais, os licenciados, em alguns Estados do nordeste nem isso ocorreu, ampliando, inclusive, a falta de docentes legalmente habilitados.

Dentro desse contexto de precariedades e, seguindo um padrão que gradativamente ganhou fôlego nas instâncias oficiais - a incorporação do rádio e/ou da televisão em projetos educacionais - o Ceará criou o sistema Telensino, sua proposta-alternativa para a falta de professores das quatro séries finais do, então, ensino de 1º grau.

A primeira vez que me deparei, mais formal e objetivamente, com informações acerca do Telensino foi num curso que fora oferecido, em maio de 1996, a profissionais do "Um Salto para o Futuro", o meu interesse naquele momento. Excetuando-se uma professora, todos os demais participantes, cerca de 60, estavam vinculados à proposta de teleducação cearense.

Os depoimentos, que tratavam de suas práticas profissionais, todos eles concordantes, apontavam um leque variado de dificuldades, que eram acentuados pelos fortes traços de angústias e ansiedades presentes.

O fato de, à época, cerca de 200.000 estudantes das escolas públicas estarem vinculados diretamente a essa proposta contribuiu para densificar a compreensão da sua relevância como tema de estudos. Surpreendentemente, embora com mais de 20 anos de existência, tal projeto pedagógico tinha sido pouco discutido e avaliado até aquele momento: afora os documentos internos, apenas três dissertações de mestrado o haviam tomado como tema de pesquisas.

Aquela convivência com os professores, que, em função das limitadas exigências e das características próprias de trabalho, o Telensino chama de **orientadores de aprendizagem**, mostrou que havia uma enorme diferença entre os objetivos e as intenções dos textos oficiais e o que parecia ser realizado nas salas de aula. Tais evidências ajudaram a cristalizar a idéia de que estudos próximos do cotidiano das classes poderiam trazer informações importantes e distintas daquelas poucas disponíveis até então.

Uma pesquisa ancorada em abordagem etnográfica parecia o enfoque metodológico que melhor se ajustava às intenções de compreender as reais apropriações que se davam na vivência diária. Assim, tomando como referência os trabalhos do grupo liderado pelas pesquisadoras mexicanas, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986, 1987), o foco do estudo que me propus a fazer dirigiu-se para o âmbito da escola e centrou-se na figura de seu, neste caso, mais importante personagem, o professor

Minha pesquisa de campo iniciou-se no segundo semestre de 1996, tendo se estendido, de forma conti-

nua, e quase diária, até junho de 97; a partir de então, visitas para complementação de informações me mantiveram ligado à escola até o começo de 1998.

Este texto baseia-se nessa pesquisa e pretende, inicialmente, apresentar algumas informações que permitam ao leitor compreender aspectos essenciais proposta pedagógica do Telensino. Em seguida, relata parte das vivências das salas de aula acompanhadas, concluindo com algumas reflexões sobre elas. Como os dados são parciais e as análises ainda preliminares, estas devem ser, prudentemente, relativizadas.

O SISTEMA TELENSINO

A instituição e decorrente implantação do ensino de 1º grau obrigatório, com duração de oito anos, presente no corpo da lei 5692/71, trouxe enormes dificuldades operacionais para as redes públicas do Estado do Ceará que, por falta de recursos e quadros habilitados, não tinha como expandir as ofertas de vagas, principalmente para as séries terminais desse segmento da escolaridade.

Nesse quadro de precariedades, gestou-se, ao longo do ano de 1973, a proposta do sistema Telensino, que começou a funcionar em março do ano seguinte, tendo sido reconhecido pela Câmara de Ensino de 1º grau do Conselho Estadual de Educação em outubro do mesmo ano, através do parecer 760/74, nascendo como forma de "atender as deficiências de pessoal docente e técnico qualificado nos municípios" (Mesquita & Lúcio, 1995, p. 36), num patamar compatível com a "carência financeira crônica em todos os níveis de ensino público" (Mesquita & Lúcio, 1995, p. 36).

É conveniente lembrar que o sistema Telensino se mostrava impregnado da concepção pedagógica oficial e dominante no início dos anos 70, o tecnicismo. Coerente com essa vertente, separava claramente as atribuições daqueles que deveriam pensar e conceber a ação educativa, decidindo objetivos, conteúdos e abordagens, daqueles que as deveriam operacionalizar nas salas de aulas. Dos primeiros exigia formação superior, enquanto para os outros, em função da desqualificação da sua atuação, bastava formação de 2º grau.

O caráter fortemente centralizado e altamente controlador da proposta era garantido pelo manuseio dos horários, gerenciamento dos conteúdos escolares e durações das emissões de televisão, além de uma rede de coordenadores e supervisores que acompanhava/fiscalizava os trabalhos dos orientadores de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o sistema se propunha incorporar elementos com suposta influência freireana, estimulando os diálogos entre aprendizes e O.As., que deveriam ser gerados a partir de simulações da vida real, levadas ao ar através das chamadas "aulas integradas".

No entanto, é bom lembrar que a incorporação de aspectos de uma proposta não implica, necessariamente, na apropriação de sua essência. As ações do MOBRAI, projeto federal de alfabetização de adultos, em curso à mesma época, servem de bom exemplo, uma vez que usavam as mesmas dinâmicas das “palavras geradoras” da proposta de Paulo Freire, sem objetivar, contudo, a conscientização e politização da proposta original.

Operando inicialmente em oito municípios, 30 escolas e atendendo a um contingente de 4139 alunos das 5^{as} e 6^{as} séries, **dez anos depois** contabilizava, **apenas**, 30.515 matrículas, distribuídas em 327 escolas, espalhadas por 56 municípios, cerca de um terço dos municípios cearenses, o que coloca em xeque uma das justificativas basilares para a criação de sistemas de teleducação, as possibilidades de atendimento às amplitudes geográficas dos estados.

No início de 1998 o sistema contava com mais de 270.000 alunos matriculados nas quatro séries terminais do ensino fundamental das redes públicas; esse aumento experimentou crescimentos singulares nos anos de 93 (67,98% em relação ao ano anterior) e 94 (70,57%, idem), anos da chamada “universalização” do sistema na rede estadual de ensino.

Do ponto de vista metodológico/operacional, o sistema Telensino tem, ainda hoje, a televisão como elemento básico, sendo complementada pelos materiais impressos que lhes são próprios - o manual de apoio e o caderno de atividades - e pela ação, em sala, do orientador de aprendizagem (O.A.).

Assim, utilizando equipamentos da TVC, atualmente vinculada à Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, são levadas ao ar, diariamente, para cada uma das séries e em horários previamente definidos pela administração central, quatro pequenas **emissões** que veiculam os conteúdos das disciplinas constantes na grade curricular oficial: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística, Educação Religiosa, Educação Física e Inglês. Suas durações oscilam entre oito e doze minutos, aproximadamente.

Essas emissões constituem-se nas aberturas de cada uma das aulas do dia; após assisti-las com os seus alunos, o orientador de aprendizagem deve realizar a **percepção**, quando estes devem ser estimulados a exporem suas compreensões dessa pequena sessão televisiva.

Às percepções devem seguir-se os **aprofundamentos** dos conteúdos, quando os O. As. devem explorar os conteúdos apresentados, objetivando complementar o processo de construção do conhecimento pelos alunos, usando, basicamente, os manuais de apoio.

O passo seguinte prevê a utilização dos cadernos de atividades, quando os alunos, trabalhando individual-

mente ou em pequenos grupos, devem procurar resolver os exercícios e demais tarefas propostas para aquele dia.

O sistema de **avaliação** é constituído por avaliações parciais: a AP1, mais ou menos ao final do primeiro mês do bimestre, e a A.P.2, no final desse período; ambas têm um calendário oficial, determinado pela administração central no início de cada semestre e devem ter como base o(s) manual(is) de apoio, o(s) caderno(s) de atividades e as emissões do período. Até 1997, as provas das AP2 eram feitas pelos “professores do sistema” e chegavam às salas através das emissões de TV.

Um período de **reforço** escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, como mecanismos de revisão e recuperação da aprendizagem, deve suceder o calendário das AP2; ao final desse período são realizadas novas avaliações que substituem as notas anteriores, apenas se lhes forem superiores.

A nota bimestral do aluno deve ser o resultado da composição, na forma de média aritmética, das notas das A.Ps. com a nota do **desempenho**, segmento da avaliação que procura acompanhar o comportamento dos alunos nas vivências de classe, considerando elementos como interesse, atenção, criatividade e empenho nas superações das suas dificuldades pessoais, por exemplo, procurando catalizar o potencial de desenvolvimento de cada um. Ela, por sua vez, deve ser composta, também em média aritmética, pela auto-avaliação, a avaliação dos colegas de grupo e pela avaliação do professor.

Quanto aos orientadores de aprendizagem, continuam sendo recrutados entre os licenciados de todas as áreas do conhecimento, incluindo-se Pedagogia, devendo passar pelo processo de habilitação, atualmente constituído por curso de, **apenas**, 40 horas-aula. Embora ele devesse acontecer antes dos professores assumirem suas classes, não foram incomuns casos em que tenham sido mandados para as salas de aula sem qualquer preparação específica. Pela lógica do sistema, são aceitos orientadores de aprendizagem com formação de 2º grau, situação bastante comum no interior do estado.

ENTRE A AUTONOMIA TRANSGRESSORA E A IMPOTÊNCIA: RELATOS E DISCUSSÕES PRELIMINARES DE ALGUMAS DAS VIVÊNCIAS DAS SALAS DE AULA

SOBRE AS DIFICULDADES NA ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO

O acompanhamento, na escola pesquisada, de todas as salas de aula partícipes do sistema Telensino,

bem como a ressonância que o tema sempre encontrou junto a outros orientadores de aprendizagem, em reuniões promovidas na região administrativa a que pertence a escola, evidenciam que foi praticamente impossível cumprir as agendas propostas pela administração central, uma vez que as atividades de cada uma das aulas demandaram, **sempre**, mais tempo do que lhes foi oferecido. Nesses casos, os excedentes foram deixados como tarefas para casa, sem que houvesse, nas aulas seguintes da mesma disciplina, espaços para que fossem tratados, uma vez que para estas, na imensa maioria das vezes, havia programação de novos conteúdos.

É interessante frisar que o mesmo ocorreu durante as atividades do curso de habilitação de O.A., promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC, nas quatro salas onde estive. Tal constatação tem sua importância acentuada já que os dinamizadores dessas classes devem ter sido escolhidos dentre os melhores quadros que o sistema podia dispor e os aprendizes, todos adultos, eram graduados e com interesses profissionais imediatos no curso oferecido.

Um agravante desse problema refere-se a duração de cada uma das aulas. No período matutino, por exemplo, o sinal de entrada dos alunos e professores tocava às 7:00 horas, sendo dada uma tolerância de até 20 minutos, quando, então, começava a primeira emissão do dia, dirigida às 5^{as} séries; a emissão seguinte ia ao ar às 8:10h, a outra às 9:00h., sendo que a última era emitida às 10:10 horas da manhã².

Como às 9:40h interrompiam-se as aulas para o intervalo do recreio, vê-se, facilmente, que as terceiras aulas teriam, em princípio, durações de apenas 40 minutos; no entanto, como os horários em que eram servidas as merendas escolares, nos dois períodos, não coincidiam com os intervalos entre as aulas, das 3^{as} aulas eram subtraídos cerca de 10 minutos, tornando-as menores ainda. A justificativa para tal procedimento era não haver, no refeitório, nem espaço físico, nem talheres, pratos e copos em número suficiente para atender a concentração de todos os alunos no curto período recreio.

Quando as atenções recaem sobre as 6^{as} séries, o panorama torna-se mais grave, uma vez que as emissões que lhes eram dirigidas, sempre, sucediam às das 5^{as} séries. Assim, a primeira emissão ia ao ar cerca de 7:35 horas, seguidas pelas demais nos seguintes horários (sempre aproximados): 8:25h, 9:15h e 10:30h. Como se pode ver, enquanto às quartas aulas eram reservados cerca de 30 minutos, às terceiras menos de 25. A mesma dinâmica se repetia no período da tarde, entre 13:00 e 17:00h, para as 7^{as} e 8^{as} séries.

Se uma aula normal não se mostrou suficiente para acomodar todas as atividades programadas, esses encurtamentos acentuaram esse conflito, de modo que os O.As. foram obrigados a desenvolver, em suas classes, modos próprios de lidar com as agendas diárias. Um aspecto interessante, religiosamente seguido por todos, foi considerarem imprescindível que os alunos assistissem a todas as *emissões*, fazendo suas *percepções* logo a seguir, independente da atividade anterior e da que a sucedesse.

Respeitado tal pressuposto, cada qual ao seu modo e em função de hierarquias e necessidades individuais, alteraram os tempos e usos das aulas. Assim, todos usaram as aulas de Educação Física (EF) para tentar recompor atrasos nas outras disciplinas, o que, aliás, é incentivado pelo sistema, para as escolas onde essas aulas são oferecidas noutros horários, como na cidade de Fortaleza.

Por sua vez, no âmbito das iniciativas pessoais, a maioria dos O.As. fez o mesmo nas aulas de Educação Artística (EA), e vários repetiram tal procedimento nas aulas de Educação Religiosa (ER), o que significa dizer que, no mínimo, a grade curricular não foi cumprida.

Outra alteração promovida em função de decisões pessoais dos O.As., foi o uso de determinadas aulas com atividades das *emissões* precedentes, caracterizando invasões de algumas disciplinas nos horários de outras. Em função disso, por exemplo, assistiram a *emissão* de uma aula B, fizeram sua *percepção* e, em seguida, continuaram a dinâmica da aula anterior, que havia sido interrompida. Aos *aprofundamentos* e exercícios de B restaram as possibilidades de ocupar os horários das subseqüentes aulas C ou D, daquele dia, ou serem tratadas no início de outro dia letivo, ou nas aulas de EF, EA ou ER.

Assim, regidos pela inflexível minutagem televisiva, além de nem sempre terem à disposição aulas de 50 minutos contínuos, os O.As. foram interrompidos ao ritmo dos cronômetros das emissões. Essa característica, inerente à proposta, geograficamente abrangente e operacionalmente centralizada, se não impede a consecução dos seus próprios objetivos, cria-lhes enormes entraves.

Dessa forma, isolados no restrito espaço de suas classes e sem contar com qualquer apoio institucional, os orientadores de aprendizagem, mesmo aqueles que comungam com os princípios do sistema, acabam forçados a desenvolver formas próprias de operar que os afastam, e muito, da proposta inicial.

² Os horários das emissões são confirmados pelo documento intitulado *Informações e recomendações sobre o Telensino - 1997*, subscrito pela Coordenadoria de Educação a Distância, da Secretaria da Educação Básica do Ceará.

Ainda que algumas *emissões* fossem visualmente ágeis, não conseguiram envolver os alunos, sendo que, na maioria das vezes, apenas o O.A. e um pequeno (e às vezes restritíssimo) grupo as acompanharam, com decorrências que se irradiaram, rapidamente para as outras atividades do dia.

Durante as *percepções* das *emissões*, por exemplo, muitos alunos esquivaram-se de participar, o que não chegou a se constituir em nenhuma surpresa, já que não as haviam acompanhado; quando participaram fizeram-no, na imensa maioria das vezes, com fragilíssimas intervenções, restritas a repetições de palavras isoladas, mencionadas anteriormente nas *emissões*.

Durante entrevista pessoal, um dos alunos disse que vários colegas folheavam os textos dos manuais de apoio, de onde retiravam algumas palavras para as repetirem nos momentos em que fossem solicitados, neutralizando, de certa forma, o objetivo das *percepções*.

O *questionamento*, entendido como processo através do qual o "O.A. provoca no aluno uma reflexão crítica sobre a realidade, na busca de soluções" (FUNTELC, 1995, p.17), praticamente inexistiu.

Embora o sistema reconheça como um dos pré-requisitos necessários a um orientador de aprendizagem "uma visão ampla da realidade, partindo de uma perspectiva crítica, na compreensão de que o processo social é dinâmico e sujeito a determinações de diversas naturezas" (FUNTELC, 1995, p.18), a administração central não promoveu qualquer iniciativa voltada a esse aspecto da formação desse profissional. Os cursos de habilitação têm se concentrado nos princípios pedagógicos e filosóficos do sistema e nas definições dos papéis e responsabilidades dos alunos e O.As., com ênfase especial para as dinâmicas de grupo.

As *leituras*, parte do processo de exploração dos conteúdos, foram, na maioria das vezes, realizadas de forma individual, algumas vezes em silêncio, outras em voz alta, quando era alternada entre os alunos. Embora mantivessem os alunos ocupados por algum tempo, pouco contribuíram para o entendimento dos respectivos conteúdos; nessas condições, não surpreende que o grau de compreensão dos textos (mal) lidos tenha sido muito baixo.

Ainda que, nos momentos de *aprofundamento*, pudessem utilizar textos complementares de outras fontes de pesquisas, nas classes acompanhadas, os O. As. se restringiram a explicações verbais, muitas vezes apresentadas ao longo das próprias leituras, sendo seguidas de resoluções de exercícios. Nesses momentos, na compreensão de Farias (1997), os orientadores de aprendizagem deixam de sê-lo, para se constituírem, de fato, em docentes, com todas as implicações e responsabilidades que isso acarreta.

É importante salientar que a condenada escravização dos professores aos livros didáticos transformou-se, naquelas salas, na servidão aos enfoques e conteúdos constantes nas *emissões* e nos manuais de apoio. Neste caso, um argumento que pode justificar tais procedimentos é o fato de que os O.As. têm, quando muito, formação nos conteúdos específicos de apenas uma das sete ou oito disciplinas da grade curricular.

As equipes de *coordenação, socialização, sínteses* etc., constituídas pelos alunos, com os seus papéis específicos próprios das dinâmicas do Telensino, tiveram funcionamento decrescente ao longo dos anos de 96 e 97, sendo praticamente abandonadas ao longo do 2º semestre deste último.

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

É bom lembrar não ter sido incomum o expediente de cópias, do quadro negro, de soluções de exercícios ou de respostas de questionários, excessivamente repetidas nas 7^{as} séries, ao longo de 96, e nas 8^{as}, ao longo de 97, períodos em que atrasaram, e muito, as entregas dos respectivos manuais de apoio e cadernos de atividades. Os O.As. dessas séries, nesses momentos, procuraram, com muitas dificuldades, diversificar as atividades, tendo sido raríssimos os casos de qual-quer apoio institucional.

Alguns orientadores, em vários momentos de suas atividades, empenharam-se para conduzir as aulas animadas por jogos e dinâmicas de grupo, como estão compreendidos na proposta do Telensino. No entanto, o que se sobressaiu, nesses instantes, foi o espírito do jogo e da competição (em alguns casos o da premiação), mais do que o do estudo e da aprendizagem.

Tal fato não chega a se constituir em novidade, uma vez que durante o curso de habilitação dos orientadores de aprendizagem, aí sim, surpreendentemente, foram as brincadeiras e o espírito lúdico das ações que envolveram as O.As. dinamizadoras e os O.As. aprendizes. As discussões, os aprofundamentos e os questionamentos foram secundarizados em função das próprias dinâmicas e dos controles dos tempos, o que pode estar indicando a existência de problemas operacionais oriundos da concepção do próprio projeto.

Dessa forma, seja pelos contornos impostos na definição centralizada dos conteúdos e enfoques, seja pela precariedade do instrumental pedagógico disponível na escola ou pelas limitações inerentes à falta de formação específica nos conteúdos das disciplinas, as aulas transformam-se em monótonas rotinas diárias, repetidas quatro vezes ao dia, durante todo o período letivo.

No meio dessa cotidianidade repetitiva e enfadonha, é preciso ressaltar esforços e desempenhos pessoais que, como exceções que foram, confirmaram a regra, sem conseguir modificar o panorama geral.

SOBRE A INDISCIPLINA

Com raras e pontuais exceções, o espírito dominante nas salas de aulas foi o da indisciplina, diferenciando-se, apenas, pela tonalidade, mais ou menos marcante, que assumiu.

Ainda que se constitua numa repetição, é importante reiterar que parte significativa dos alunos não se interessou pelas aulas. Tal afirmação assume gravidade, porque daí parece ter decorrido parte da dispersão e indisciplina da sala. Durante as emissões, por exemplo, muitos alunos conversaram, escreveram bilhetes, mudaram de lugares, olharam para o “nada”, pentearam-se, continuaram as atividades da aula anterior ou simplesmente provocaram os colegas vizinhos.

Houve, também, exemplos claros de dispersões que nasceram em abordagens incompreensíveis (para aqueles alunos) de determinados conteúdos; nestes casos, as aulas de Matemática se constituíram em bons e freqüentes exemplos.

Uma espiral crescente pareceu se articular a partir do não interesse/da não compreensão. Assim, desinteresses e/ou incompreensões levaram a dispersões e estas a indisciplinas que, ao longo do dia, assumiram graus cada vez mais acentuados, às vezes, com boa dose de vandalismo.

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

Em vários momentos os alunos demonstraram profundo desrespeito com os bens públicos, ao riscar, amassar e rasgar manuais de apoio e cadernos de atividades; estes livros, entregues no começo de cada unidade de estudos, deveriam ser devolvidos ao seu término, uma vez que seriam utilizados por outros alunos nos anos seguintes. Esse mesmo “tratamento” dispensaram a outros equipamentos escolares, como as carteiras, por exemplo.

Nos momentos de ápices das bagunças, não foi incomum que as provocações entre os colegas desaguassem em tapas, chutes e pontapés. Aquilo que, à primeira vista, se mostrou, somente, como manifestação de violência física, pareceu estar, perigosamente, se transformando em traços de uma nova linguagem, que incorporara elementos de violência na comunicação cotidiana. Frise-se que não houve, nesse tipo de

interações, rupturas das relações entre os envolvidos, mas explícitas doses de humilhações, inerentes à derrota, e conseqüente dominação, o que, “aceito” pelas duas partes, foi imposto aos mais fracos.

Diante dessas e de outras manifestações de indisciplina, os O.As., muitas vezes, sequer advertiram os alunos, em atitudes claras de recusas de enfrentamento, seja por falta de compreensão do ocorrido, seja por impotência, ou ainda, movidos por contraditórios sentimentos de autopreservação.

Depois de um caso grave de indisciplina, uma orientadora, um tanto sem jeito, justificou a sua omissão: “*Você entra na deles ou se ‘stressa’.*” De qualquer maneira, lhe foi impossível deixar de sentir o amargo gosto do fracasso pessoal.

Alguns professores explicaram o caos reinante nas suas classes, atribuindo-o aos ambientes familiares dos alunos; nesses casos, a escola se constituiu numa extensão natural das suas conturbadas e violentas vivências diárias. Assim, com uma leitura preconceituosa e numa atitude extremamente cômoda, complacientemente, nada fizeram.

Outros chegaram a reclamar da falta de apoio da direção que, segundo eles, se mostrou muito condescendente com os alunos. Provavelmente correta, ainda que parcial, tal percepção teve a virtude de apontar para o problema, entendendo-o como da coletividade escolar, retirando-o, dessa forma, do restrito espaço das responsabilidades individuais dos orientadores de aprendizagem.

Ancorada em vários pontos, a impotência pareceu decorrer, também, da assunção de parte das responsabilidades do fracasso do processo ensino-aprendizagem e, principalmente, da falta de alternativas a lhe substituir. Alguns O.As. reconheceram que o que ofereceram não fora atrativo, nem envolvente, embora, desgraçadamente, não conseguiram, na maioria dos casos, imaginar como pudessem superá-lo.

Nesse quadro de desolações, também foi possível encontrar iniciativas e percepções promissoras: JCB, e LA, conseguiram manter boas relações com seus alunos ao longo do período acompanhado, enquanto os demais conseguiram momentos de envolvimento, participação de suas classes apenas em iniciativas localizadas.

Alguns desse momentos estiveram ligados a abordagens competentes e interessantes de determinados conteúdos ou a realizações de tarefas agradáveis, por isso mesmo envolventes, o que me faz reafirmar a idéia de que parte da indisciplina deve estar associada a inadequações dos conteúdos escolhidos, das abordagens utilizadas ou a aspectos próprios da concepção pedagógica do Telensino.

Assim, as dificuldades no enfrentamento das manifestações de indisciplina contribuem para sua conso-

lidação e ampliação, uma vez que ela dificulta a compreensão dos conteúdos (algumas vezes impossibilita) e leva à dispersão dos alunos, o que deságua em mais indisciplina, num ciclo crescente e comprometedor de boas relações ensino-aprendizagem.

SOBRE AS AVALIAÇÕES

Se olharmos para os números finais do ano letivo de 96, os resultados mostram-se altamente positivos, uma vez que das 12 classes acompanhadas, seis não apresentam nenhuma reprovação, em cinco delas temos até três reprovados, enquanto numa das 7^{as} séries, as classes que mais sofreram com os atrasos e faltas de materiais impressos, se encontra a maior taxa de reprovações, nove alunos. É bom salientar que a O. A. desta última mostrou-se das mais empenhadas e responsáveis profissionais da escola.

No ano de 97, 11 classes não apresentaram qualquer reprovação, ao mesmo tempo em que tivemos classes isoladas com quatro, seis, sete, dez e onze reprovações.

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 do final do ano.

Nessas ocasiões, repetiram-se esquemas de roteiros de estudos com questionários e/ou listas de exercícios previamente resolvidos, que, na verdade, se constituíram nos celeiros das questões das provas, boa parte das vezes devidamente comunicado aos alunos. Em alguns casos, os O.As. reaplicaram, nos reforços e recuperações, partes de avaliações utilizadas imediatamente antes.

Alguns dos professores, por se sentirem, ainda que parcialmente, culpados pelos frágeis desempenhos de seus alunos e, por entendê-los como decorrentes de inadequados enfoques pedagógicos que não conseguiram superar, procuraram compensá-los através de avaliações generosas.

A falta de materiais para consultas e o frágil domínio dos conteúdos das disciplinas, só acentuaram os traços de precariedade com que tiveram de operar e, de certa maneira, ajudaram a legitimar essas ações.

Outro aspecto que deve compor prováveis explicações para o descompasso entre aprovações e aprendizagens é o fato de que muitos dos professores não entenderam a essência do processo de avaliação. Percebendo-o como generoso, perderam-se no emaranhado das formalidades o que os transformou, na verdade, em agentes operacionais da generosidade que diagnosticaram.

“É isso que eles pretendem, foi feito para aprovar todo mundo.” Foi esse o comentário, indignado, de

uma O.A. frente às indicações dos procedimentos para o processo de recuperação do final de ano de 96, constantes em documento oficial afixado na sala dos professores. Com compreensões como essas, justificaram – principalmente para si próprios – boa parte de suas atitudes.

De concepção elaborada e de operacionalização extremamente difícil, principalmente num sistema de horários controlados pela lógica da minutagem televisiva, a nota de *desempenho*, no geral, foi feita de forma mecânica e aligeirada, constituindo-se noutro fator otimizador das médias, uma vez que ela, geralmente alta, irradia-se para todas as disciplinas.

Cientes de que o índice de reprovações seria altíssimo, se, nas recuperações, mantivessem os níveis de exigências compatíveis com as programações dos respectivos períodos letivos, muitos O.As. preferiram seguir as sugestões da própria administração central, limitando os conteúdos a uma fração reduzida do que fora tratado. Não se pode deixar de registrar, nesses casos, a cômoda cumplicidade dessas posições.

Foi possível registrar, também, ainda que em número reduzido, procedimentos pedagogicamente corretos dentro do processo avaliativo: provas bem elaboradas, questões com enfoques e formas diversificados, incluindo-se corretos movimentos para a composição da nota de desempenho.

Contraopondo-se à tendência de centralização e controle, próprios desse sistema de teleducação, os professores experimentaram, com a anuência da direção, razoável dose de autonomia dentro do processo avaliativo.

No final do mês de novembro de 96, ganhou corpo a idéia, gradativamente mais utilizada, da realização das AP2 no âmbito da própria escola, feitas pelos próprios professores. Até mesmo as ações relativas ao processo de recuperação, como calendário, conteúdos, enfoques e elaboração das provas, para alguns, seguiram padrões estritamente pessoais.

Embora não se possa garantir que tenham sido melhores que as oficiais, transmitidas pela TV, o que precisa ser salientado é que existem espaços, ainda que a administração central não os estimule, em que os professores podem decidir e encaminhar processos considerados mais adequados às possibilidades e necessidades dos seus alunos.

Pode-se dizer que a sistemática de avaliações, vivida na escola acompanhada, mostrou que é muito fácil ser aprovado e, seja por incompreensão, pragmatismo ou comodidade, os O.As. tornam-se cúmplices de um processo que, em princípio, criticam, ajudando a mascarar o fracasso da escola, que é maior do que demonstram os números oficiais.

SOBRE A COMPETÊNCIA NOS CONTEÚDOS

Razoavelmente comuns foram as situações em que, como assinala Farias (1997), para além das obrigações que o sistema lhes imputa, os O.As. assumiram responsabilidades de docentes, incumbindo-se de explicar determinados conteúdos que não consideraram adequadamente tratados nas emissões e/ou nos manuais de apoio.

Ainda que quisessem ampliar/melhorar os enfoques oficiais, o que se viu foram repetições mais lentas e com alguma dose de detalhes da **mesma** abordagem apresentada nas emissões, o que, aliás, não deve causar nenhuma surpresa, já que, não tendo formação específica nessas disciplinas e não dispondo de praticamente nenhum material interessante para consultas, os O.As. não poderiam, de fato, fazer diferente do que fizeram.

Tais limitações os colocaram em situações constrangedoras, como a de uma orientadora que defendeu, como correta, a solução, errada, de um dos exercícios que ela fizera copiar no quadro-negro, e que fora detectada por um dos alunos como tal. Para quem, como ela, que não tem familiaridade com os conteúdos (o exercício era de Matemática e a professora era licenciada em Língua Portuguesa), que parâmetros poderá ter para decidir entre a solução oferecida por outro professor e a de um aluno, senão a confiança no colega?

Noutro exemplo, uma aluna se opôs ao encaminhamento dado pela emissão, mostrando argumentações mais sensatas que as da televisão, fato que não foi (e poderia ter sido?) percebido pela O.A. que, um tanto insegura, manteve-se defendendo o enfoque oficial.

Não acredito que os alunos se deram conta de todas as vezes que isso ocorreu; em todo o caso, é certo que não lhes passou despercebido. Durante entrevista, depois de discorrer sobre alguns temas caros a esse sistema de ensino, como atrasos de materiais e indisciplina em classe, uma aluna da 8ª série afirmou:

Eu acho que no Telensino você não aprende muito não, na minha opinião. (...) Na 7ª série a gente aprendeu muito pouco, muito pouco mesmo. A professora, ela não sabia, às vezes ela explicava uma coisa errada. Eu tive que aprender antes, lendo os livros, aí falava: "Professora! Isso aqui tá errado, não é assim."

Acredito que seja preciso refletirmos com bastante cuidado sobre a extensão das conseqüências geradas por essas situações, antes de lançarmos mão de argumentos entusiasmados em favor da auto-aprendizagem.

Por sua vez, foram raras as vezes em que os professores conduziram aulas fora da tradicional transmis-

são de conteúdos, estabelecendo verdadeiros diálogos com os alunos e seus conhecimentos. Isso ocorreu, **sempre**, em áreas onde têm as suas formações como licenciados, o que não quer dizer, por outro lado, que todas as aulas dos licenciados, nos conteúdos das suas formações específicas, tenham sido "brilhantes".

O que se pode afirmar é que, no âmbito da proposta do Telensino, os O.As. pouco podem fazer, além de ancorarem-se, **exclusivamente**, em dinâmicas de grupo e/ou curvarem-se aos limites dos conteúdos e enfoques das emissões, o que tem se mostrado muito pouco para ensejar boas relações de ensino-aprendizagem.

Em 1997, a administração central apresentou aos orientadores de aprendizagem uma proposta de reciclagem profissional, onde estariam sendo veiculados, essencialmente, conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. Durante o segundo semestre de 98, aos sábados, passou a ser oferecido um curso assentado em conteúdos de Língua Portuguesa, e nas concepções que norteiam a atual programação, seguindo as mesmas dinâmicas propostas pelo Telensino.

Tal atitude pode ser vista como o reconhecimento de que certos problemas podem ser, no mínimo, amenizados se houver maior domínio nos conteúdos das disciplinas. Sendo assim, coloca-se em xeque a lógica da dinâmica de grupo como o impulsionador mais importante nas relações entre os professores e os alunos e, implicitamente, desqualifica-se a concepção do O.A. polivalente, como foi concebido no projeto original.

Não se trata de afirmar que apenas na falta de domínio dos conteúdos estão as raízes dos males da escola pública cearense de 5ª à 8ª 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.

À GUIA DE CONCLUSÕES, AINDA QUE PARCIAIS

ALGUMAS DIFICULDADES DE CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO TELENSINO NAS SALAS DE AULA

Ainda que os dados sejam parciais e as análises iniciais, este estudo dá indícios para que se possa dizer que a proposta de teleducação da rede pública estadual do Ceará, tem sérios problemas que, provavelmente, ultrapassam o espaço da escola acompanhada.

Embora este trabalho lastreie-se num estudo etnográfico, o que, em princípio, torna temerário qualquer tentativa de generalização que se faça, as dificuldades por ele apontadas encontraram ressonância em muitos professores, seja no curso de formação que acompanhei ou nas reuniões promovidas pela 2ª Região do

Centro Regional de Desenvolvimento da Educação de Fortaleza, CREDE 21, que participei. Estudos recentes, como as dissertações de Farias (1997) e Braga (1997), confirmam dificuldades semelhantes.

Esta pesquisa identificou um enorme descompasso entre as atividades programadas pela administração central e aquelas executadas nas salas de aula. Aos professores foi impossível acompanhar os calendários das emissões, de tal forma que a cronometragem televisiva e a concepção de controle nela embutida, dificultaram enormemente a prática docente, constituindo-se nos geradores de inúmeras dificuldades. Ao invés de operar como um desejável instrumento enriquecedor e ampliador das mobilizações de sala de aula, a televisão funcionou como controlador e limitador das ações dos professores.

As aulas transformaram-se em monótonas rotinas diárias, o que parece se constituir numa consequência inerente à própria proposta, uma vez que esta indica sempre a mesma seqüência de ações para cada uma das quatro aulas do dia, quaisquer que sejam as disciplinas, diferenciando-as, apenas, pelas dinâmicas de grupo que devem animá-las.

Centrando o foco dos planejamentos realizados pelos O.As., exclusivamente, nas escolhas de atividades das dinâmicas de grupos, tal proposição subtrai dos professores o núcleo essencial de suas autonomias e os afasta das, necessariamente atualizadas e plurais, relações que estes deveriam ter com os conteúdos pedagógicos, disciplinares e curriculares.

O que é visto, por alguns defensores da proposta, como uma de suas maiores vantagens, a possibilidade de incorporação de um contingente enorme de profissionais em áreas em que o Estado tem carências, parece, também, representar uma das maiores fragilidades da proposta, isto porque, as enormes lacunas decorrentes da falta de domínio de conteúdos disciplinares tem trocado a criticada escravidão ao livro didático pela servidão às emissões e manuais de apoio.

Assim, não tendo competência nos conteúdos específicos, o que lhes impõe razoáveis doses de angústias e ansiedades, aos professores não têm restado outras possibilidades senão a repetição dos mesmos enfoques apresentados nas emissões ou manuais de apoio, com as fragilizações decorrentes de quem tem pouca familiaridade com os assuntos tratados. O domínio de conteúdos específicos e alguma segurança no seu manuseio mostram-se importantes para a condução de aulas diferenciadas.

Por outro lado, quando trabalhado por licenciados, o Telensino tem desprezado os saberes decorrentes de suas formações iniciais e de suas experiências profissionais no trato daquelas disciplinas específicas, ao lhes impor o gerenciamento de todas as aulas da grade curricular. Dessa maneira, a homogeneização pro-

fissional, própria desta proposta de teleducação, não me parece ser a utilização mais otimizada dos próprios quadros docentes, uma vez que subutiliza as possibilidades e competências de parte de seus professores, um desvio que uma rede de ensino, precária como é a cearense, não pode absorver sem graves custos para os usuários.

A proposta de “universalização” do sistema na rede estadual (1993/94), com a obrigatória transformação de professores de disciplinas em orientadores de aprendizagem, gerou, por sua vez, enormes, e justificadas, resistências entre estes, criando mais problemas para o projeto. Ao escolherem rápidos cursos de reciclagens para transformações que requerem rupturas drásticas com os modelos vigentes, os gestores das medidas desconsideraram o porte das dificuldades decorrentes da necessária mudança conceitual que, em casos como este, implica, entre outras coisas, na construção de nova identidade profissional.

Boa parte das emissões caracterizaram-se por aulas expositivas, centradas em conteúdos factuais e memorísticos, em listagens de conceitos e definições, em conjuntos de classificações e rotinas de cálculos, em narrações ilustradas e simulações de diálogos que não conseguiram esconder o seu caráter predominante de transmissão de conteúdos.

Assim, lastreadas em concepções pedagógicas ultrapassadas, ainda que transmitidas por um veículo relativamente moderno, a televisão, as emissões não conseguiram se impor, junto com os manuais de apoio e os cadernos de atividades, como elementos auto-suficientes do processo ensino-aprendizagem. As aulas demandaram, dos O.As., posturas para além daquelas de simples animadores de jogos e dinâmicas de grupos, exigindo-lhes atuações de verdadeiros professores em cada uma das disciplinas.

Se admitirmos tal constatação, como o faz Farias (1997), a proposta do Telensino cearense pode estar recebendo um sério golpe não somente na sua concepção, como possivelmente na sua legalização, uma vez que a atuação dos docentes ainda é regulada por exigências e incumbências bastante bem definidas.

Envoltos no abrangente manto das relações das salas de aula, que abriga boas doses de inadequações pedagógicas, desinteresses, dispersões, indisciplinas, desrespeitos, desânimos e impotências, sobressaem-se surpreendentes índices de aprovações. São gerados por processos avaliativos extremamente condescendentes, alimentados por culpas que os orientadores carregam, por impossibilidades reais de fazerem diferente do que conseguem, por incompreensões das várias fases do processo avaliativo, por indignações contra medidas com as quais não concordam ou simplesmente por fortes traços de comodidade.

Assim, a fácil aprovação mascara o enorme fracasso da escola, situação extremamente confortável para todos, inclusive para a Secretaria de Educação, que não pode desconhecer esses dados, uma vez que a enorme disparidade entre as taxas de aprovação e a sofrível performance dos alunos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, bem como a provável influência das altas notas de *desempenho* na média final já haviam sido apontadas em avaliação feita pela própria Secretaria de Educação e pela Fundação de Teleducação do Ceará - FUNTELC, realizada em 1995 (SEDUC & FUNTELC, s/d).

Dessa forma, sozinhos em suas classes, tendo que lidar com inúmeros elementos que não compreendem, e para os quais não são preparados, aos professores só resta a recomposição da proposta, a partir das suas compreensões e reais possibilidades, o que não é suficiente para superar dificuldades inerentes ao próprio projeto e, muito menos, para permitir criar vivências pedagógicas que possam ser consideradas de **qualidade**, qualquer que seja o filtro que se as analise.

TELENSINO: UMA ALTERNATIVA PEDAGOGICAMENTE FRÁGIL, MAS AINDA NECESSÁRIA

Em relatório encomendado pelo Conselho Federal de Educação, técnicos da Fundação de Teleducação do Estado do Ceará, à época responsável pela produção, veiculação e controle do sistema Telensino, reafirmam a idéia de que o desenvolvimento da teleducação no Brasil tende a atender, prioritariamente, as “comunidades interioranas dos Estados (*sic*) do Norte e Nordeste, regiões em que a carência de pessoal especializado é uma angustiante realidade.” (FUNTELC, 1982, s/n.)

No mesmo documento sublinham, como característica própria da educação a distância, a possibilidade de se atender a centenas de milhares de alunos com um corpo técnico-pedagógico fixo, o que deve baratear o custo-aluno, importante parâmetro no caminho para a resolução dos problemas da educação na região.

Reiteram, dessa forma, que, pelo menos em parte, a história da teleducação no Nordeste, vincula-se às possibilidades de soluções de baixo custo, dirigidas a atender as situações de precariedades e carências de recursos humanos, principalmente localizadas no interior dos Estados.

Presididas por essa lógica, desenvolveram-se, desde o início dos anos 70, experiências de teleducação controladas, voltadas para o ensino de 1º grau formal, nos Estados do Maranhão, Rio Grande do Norte e Ceará. A experiência maranhense data do final dos anos 60

e, curiosamente, contava, em 82, com 73 Bases de Recepção³, 32 das quais (quase metade) localizadas na Ilha de São Luís; sem apresentar o mesmo grau de distorção, o sistema cearense apresenta, ao longo de sua história, desvios semelhantes.

O sistema cearense, o Telensino, evoluiu, lenta e gradualmente, até que, contrariando o parecer dos técnicos da FUNTELC, a secretária de educação oficializou o seu processo de “universalização” na rede estadual, nos anos de 93 e 94, ponto singular na história dessa proposta. Ela aponta para a má distribuição geográfica dos quadros profissionais existentes para justificar essa ação, ao afirmar:

Quando íamos analisar as estatísticas nós vimos que a relação professor-aluno era muito boa, tinha até muito professor para a quantidade de aluno, isso a nível global.

.....
..... *Mas o que é que a gente fazia com as escolas que realmente não havia professor? Deslocar professor de Fortaleza pro Crato não tinha cabimento, pra Sobral não tinha cabimento. Então tinha que haver uma racionalização dos professores e ao mesmo tempo nada dizia que o ensino pelo Telensino era inferior ao convencional. (Braga, 1997, p.97)*

Ao justificar sua decisão apoiada na “*muito boa*” relação professor-aluno e na falta de professores, geograficamente localizada, a professora Maria Luiza Chaves no mostra, apenas, duas facetas de uma situação real que é muito mais complexa.

Sem dispor de dados mais precisos, levantamento feito pela SEDUC-CE, ao longo do ano de 1998, aponta que são 12.848 os profissionais que atuam nas séries finais do ensino fundamental, das redes públicas de ensino, no estado do Ceará. Desses, 2045 têm contratos temporários; dos efetivos, 4.040 não têm formação de nível superior na modalidade de licenciatura plena e 784 precisam plenificar seus estudos ou sua formação pedagógica. (SEDUC, nov. 98)

Esses dados mostram que cerca de metade desses profissionais têm problemas legais de alguma natureza. Ainda que a maior parte deva se referir às redes municipais (não há dados que permita mensurá-los) a situação da rede estadual não é, exatamente, confortável.

Adicione-se a isso o fato de que, ainda que tenha havido dois concursos públicos durante a gestão 95/98, ainda não foi possível preencher todas as vagas disponíveis em todas as disciplinas da grade curricular. Con-

³ Denominam Base de Recepção ao conjunto de telessalas que, no âmbito desse projeto, são salas de aula equipadas com aparelhos de televisão.

vém lembrar, também, que devemos ter (não há dados que permita mensurá-lo) um contingente não desprezível de pedagogos atuando nas classes de 5ª à 8ª séries, o que é aceitável, apenas, dentro da lógica do Telensino, com a figura do orientador de aprendizagem polivalente.

Tudo indica que em 93/94 a situação devesse ser mais precária, o que permite que se lancem dúvidas sobre o significado, que parece meramente matemático, da referida “*muito boa*” relação professor-aluno.

É curioso que a própria secretária, no mesmo depoimento, não reconhece o sistema Telensino como um padrão pedagógico de referência, entendendo-o, apenas, como ligeiramente melhor do que o precário ensino convencional. Ela afirma:

... eu sei que o Telensino, não digo ser um sistema ótimo o nosso, mas era um sistema ainda onde os professores e os alunos tinham o livro produzido, enquanto que as outras séries terminais não se tinha, (...) Então ficava o convencional sem professores qualificados, sem livros e sem material e sem professores na sala de aula. (Braga, 1997, p.97/98)

Dessa forma, sustentada por argumentos de densidade duvidosa, a então secretária de educação, determinou a implantação compulsória do Telensino para todas as 6^{as}, 7^{as} e 8^{as} séries da rede pública estadual, no último ano de sua gestão, 1994, preocupada que tal opção não se consolidasse com o final do governo do qual fazia parte. Foi esse o modelo de escola que parte dos frequentadores da escola pública cearense herdou da gestão do governador Ciro Gomes.

Braga (1997), em pesquisa realizada numa cidade litorânea do extremo oeste do estado, reconhece a “universalização” como uma ação que democratizou o acesso e a permanência dos alunos na escola, no entanto, põe em dúvida a real possibilidade de acesso ao saber e conhecimento, o que confirma dados apontados por esta pesquisa que mostra altos índices de aprovação conseguidos com maciças doses de condescendência, comodidade e cumplicidade.

Resultados da avaliação realizada no âmbito da própria Secretaria da Educação, no início da gestão recentemente findada, reafirmam, de forma explícita, o péssimo desempenho de alunos de 6^{as} e 8^{as} séries, de escolas estaduais e municipais, do interior do Estado e da capital, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com performances que, em média, não superam a taxa de 20% de acertos. (SEDUC & FUNTELC, s/d.)

No entanto, a herança recebida - um verdadeiro presente de grego - se consolidou durante a referida gestão. Continuaram as reformulações das emissões e

materiais impressos ao longo dos anos de 1995, 96 e 97, realizaram-se novos concursos públicos para orientadores de aprendizagem em 1997 e 98, foi oferecido, pelo menos aos diretores pedagógicos das escolas do CREDE 21-Fortaleza, em 97, um curso preparatório para a coordenação das atividades do Telensino, e, para orientadores de aprendizagem, foi oferecido, no segundo semestre de 98, curso na área de Língua Portuguesa.

Dados, ainda preliminares, constantes da pesquisa realizada dentro do Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará - SPAECE, em 1996, mostram níveis melhores do que aqueles da pesquisa de 95, na área de Língua Portuguesa, mas ainda assim, abaixo da média de aprovação, que é cinco, ao mesmo tempo em que confirmam os desastrosos percentuais na área de Matemática, que continuam em torno de dois, numa escala de zero a dez.

No entanto, o discurso oficial continua a reafirmar o Telensino como uma opção moderna e, sobretudo, de qualidade, o que os seus próprios dados, construídos com os seus próprios parâmetros, parecem negar.

Uma análise superficial e apressada, talvez possa sugerir a simples supressão do sistema das redes públicas de ensino do Estado do Ceará; pessoalmente, acredito que tal iniciativa se mostraria tão desastrosa e irresponsável como o foi a de sua “universalização”.

Acredito que conviver com o Telensino seja, ainda, uma necessidade de pelo menos parte das escolas públicas cearenses, principalmente em função da carência efetiva de professores em disciplinas específicas, do alto número de professores sem titulação para esse nível de escolaridade, e da desqualificação profissional de boa parte dos docentes. Frágeis formações iniciais, a inexistência de políticas públicas de aperfeiçoamento profissional, em serviço, e a falta de atraentes políticas salariais são componentes que, certamente, ajudam a entender a inércia do quadro apontado acima.

Assim, aquilo que nasceu como uma solução emergencial, depois de 94 foi se consolidando como a única opção de escola oferecida aos frequentadores de mais da metade das redes públicas de ensino no Ceará. Dessa forma, ao invés de, no mínimo, criarem-se as condições para a superação das carências primárias, parece ter se trabalhado para a ampliação de um modelo pedagógico que, já há algum tempo, dá claros sinais de fadiga.

Se essa opção ainda é uma necessidade para o nosso Estado, como parece sê-lo, é bom que se frise que essa decisão se assenta, muito mais em parâmetros de precariedade do que de modernidade, como as auto-ridades nos querem fazer acreditar.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- CEARÁ - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO e FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ - *Avaliação do Telensino do Ceará - 1995*. Fortaleza, IOCE, s/d.
- CEARÁ - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Política de formação docente (versão preliminar)*. Fortaleza: nov/98; (mimeo)
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1986.
- 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.
- FUNDAÇÃO DE TELEDUCAÇÃO DO CEARÁ - FUNTELC - *Curso para formação de orientadores de aprendizagem - 2ª Unidade - Formação*. Fortaleza, IOCE, 1995.
- _____ - *A função da televisão educativa nos processos educacionais do Brasil*. Relatório do GT da região Norte/Nordeste. Fortaleza, 1982, mimeografado.
- 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 - Capacitação*. Fortaleza, IOCE, 1995, p.36-40.
- ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Cidade do México, DIE/CIENVESTAV, 1987 (mimeo).