

Emergência de novas Ordens na Educação a Distância*

Alessandra de Assis Picanço

Resumo

Este artigo tem como principal discussão a dinâmica na qual está inserida a Educação a Distância (EaD) no Brasil, criticando o seu caráter conservador, representado pela necessidade de controle da aprendizagem numa educação em massa, bem como apontando aspectos fundantes que provocam o pensar no sentido de novas/diferentes possibilidades. Baseado na dissertação de mestrado da mesma autora, o presente texto toma como referência concreta a organização e desenvolvimento de experiências com o Telecurso 2000 na Bahia, em termos de sua estrutura de sustentação pedagógica, física, administrativa e política. Partindo desse contexto, o texto aborda aspectos históricos da EaD, aspectos relevantes do seu panorama atual, os desafios e as possibilidades de superação articuladas com

**Alessandra de Assis
Picanço**
Mestre em Educação,
Universidade Federal da Bahia.
Professora da Faculdade de
Educação, UFBA e do
Departamento de Ciências
Humanas e Tecnologia,
Campus XVI/UNEB

a mudança no modo de pensar, que estabelece uma nova relação com o conhecimento, emergente na contemporaneidade, que marca o cotidiano do ensinar-aprender mediado pelo uso de tecnologias da comunicação e informação.

Palavras-chave: Educação a distância - novas tecnologias e educação - tecnologia e educação - Telecurso 2000.

Introdução

A crescente ênfase que tem sido dada à Educação a Distância (EaD) sugere que essa modalidade de educação precisa estar acompanhada de um esforço intensivo de teorização pelos pensadores da área de educação. Presenciamos, a cada dia, a emergência de novos cursos, eventos, instituições, organizações, livros, re-

* Artigo baseado na Dissertação de Mestrado "Educação a Distância e Outros Nós: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia" orientada pelo prof. Nelson De Luca Pretto, no PPGEDU/FACED/UFBA (2002). Sua produção se deve ao apoio da Fundação Cesgranrio e do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (financiado pela FAPESB)

gulamentações legais, várias outras iniciativas voltadas para essa área. O assunto é bastante abordado mesmo em meios de circulação não-especializados, a exemplo de jornais e revistas, o que representa um movimento de popularização dessa modalidade de educação no país.

A evolução não-linear da EaD

Diante dos desafios postos à expansão da EaD no país é necessário investigar a sua constituição histórica. Nesse sentido é possível evidenciar dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar que a EaD não é um fenômeno tão recente. Em segundo, é simplificador pensar em termos de uma evolução linear na sua história. Ela vem sendo tecida de modo intimamente articulado com o desenvolvimento político, econômico, cultural, ideológico, educacional e tecnológico.

Um campo propício ao desenvolvimento de atividades educacionais que prescindem da *presencialidade*, do mesmo espaço-tempo, foi originado com a possibilidade tecnológica de comunicação através da linguagem escrita e ainda mais com o potencial proporcionado com a imprensa, que vem sendo utilizada desde o século XVIII. As outras possibilidades de comunicação, na medida em que integravam o espectro da comunicação social, eram igualmente direcionadas para a EaD. No Brasil, é um marco dessa história a experiência de educação por correspondência do Instituto Universal Brasileiro – IUB, fundado em 1941. A criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, inaugurada por Roquete Pinto, também representa um passo importante no caminho

da defesa do papel educativo essencial, a ser utilizado para suprir a dívida histórica que acumulamos na educação brasileira.

Existiram momentos de intensificação das iniciativas nessa área, como em torno da década de 70, diante das mudanças associadas com a industrialização das sociedades e o aumento da demanda por mais qualificação. Isso gerou a demanda pela formação básica e continuada para os trabalhadores. Inúmeras experiências iniciadas no Brasil, nesse período, assumiram a linha tecnicista de educação, enfatizando a utilização de recursos tecnológicos (geralmente importados) para suprir a demanda por educação, presencialmente ou a distância. Contudo, grande parte dessas experiências, no fundo, davam suporte a iniciativas anti-democráticas, como foi o caso do Projeto Minerva que, voltado para a formação geral, passou a transmitir os programas educativos em rede nacional pela Rádio MEC a partir de 1970. Como afirma Kátia Alonso, esse era um programa que fora constituído como:

[...] Uma solução em curto prazo aos problemas do desenvolvimento econômico, social e político do país. Tinha como "fundo" um período de crescimento econômico, conhecido como "o milagre brasileiro", onde o pressuposto da educação era de preparação de mão-de-obra para fazer frente a este desenvolvimento e à competição internacional. (ALONSO, 1996, p.57).

A heterogeneidade de princípios pode ser evidenciada nesse processo de intensificação da experiência em EaD. Entre as décadas de 60 e 70 foram criadas: as escolas radiofônicas de Natal-RN, que deram origem ao importante e revoluci-

onário Movimento de Educação de Base - o MEB, associavam a experiência educacional através do uso do rádio em defesa de um projeto político e social, democraticamente construído; o Projeto Saci foi um outro exemplo iniciado nesse mesmo estado, o qual, apesar das controvérsias e dos problemas encontrados na efetivação do satélite educativo, significou um fator importante de desenvolvimento do berço da EaD no Brasil, pela criação de uma massa crítica sobre a questão tecnológica, por ter dado um outro sentido à experiência televisiva no estado, que se inicia através da TV educativa e não da TV comercial como no restante do país (ANDRADE, 1996).

É necessário pontuar que esse desenvolvimento da EaD não ocorreu de modo automático nem somativo em relação ao aparecimento de novas tecnologias da comunicação, em regime de substituição do que era usado anteriormente. Fomos tendo no decorrer da história a complementação e convergência de tecnologias de comunicação. Por exemplo, o IUB, que foi fundado em 1941 como educação por correspondência mas atualmente utiliza a Internet e distribui material didático em vídeo, além do tradicional material impresso. Outras experiências evidenciam que vivemos um momento de convergência tecnológica, integração de valores e ressignificação de linguagens.

Nesse movimento, o modo como a Ead se estabelece na sociedade é marcado por um conjunto de interesses, nem sem-

pre evidente, ou melhor, muitas vezes intencionalmente ocultados. Não estamos lidando, portanto, com um movimento espontâneo, neutro e puramente democrático. Um caso que pode ser acompanhado ainda nos dias atuais está bem representado nas ações educacionais da Fundação Roberto Marinho, totalmente amarradas por interesses políticos e econômicos, privilegiadas por uma forte articulação com o governo e com os grupos empresariais brasileiros.¹

Aspectos da regulamentação e legislação em diferentes setores da sociedade também fazem parte da configuração complexa e de influência mútua na qual a EaD está inserida. Nesse sentido, muitos entraves ainda são enfrentados, por exemplo, diante dos imperativos mercadológicos que determinaram a Lei de Radiodifusão do Brasil, que coloca inúmeros obstáculos para que as universidades públicas sejam concessionárias de serviços, de canais de comunicação e possa utilizá-los dentro do princípio de ensino, pesquisa e extensão.

Todos esses aspectos ligados ao modo como a EaD vem se desenvolvendo no Brasil evidenciam a complexidade na qual está fundamentada a discussão sobre os seus possíveis rumos. É fundamental que essa teia de relações seja reconstituída. Mais um passo nesse sentido pode ser dado com a compreensão de uma outra perspectiva de análise, centrada no modelo comunicacional tomado, ainda hoje, como principal referência em EaD.

¹Na dissertação de mestrado intitulada "Educação a Distância e Outros Nós: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia" apresento uma análise sobre as informações encontradas acerca dos fundamentos, história, estrutura e funcionamento dessa ação do FRM, além de descrever os elementos que caracterizam a experiência local, tomando como referência dados coletados através de entrevistas e observações em telessalas localizadas na Bahia.

A hegemonia da educação de massa/industrial

A possibilidade de distribuir informações a partir de centros de produção de conhecimento para uma grande quantidade de pessoas tem sido apresentada, historicamente, como uma forma de democratização da educação. Nesse sentido, a idéia de democratização está ligada a uma concepção utilitarista das tecnologias da comunicação que está ligada a uma lógica de educação de massa, na qual prevalece a comunicação vertical, unidirecional, a produção centralizada e disseminação de informações padronizadas em larga escala.

Peters vai afirmar que:

Educação a distancia é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão de trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (PETERS Apud. BELLONI, 1999, p.27).

Várias características podem ser evidenciadas nos modelos de EAD mais conhecidos. Entre elas a hierarquização e divisão do trabalho através da fragmentação do processo de ensino em etapas realizadas por diferentes sujeitos (comunicadores, conteudistas, orientadores) de modo isolado no tempo e no espaço. A

mecanização/automação do processo de transmissão de conteúdos, promovendo a padronização do ensino é uma outra característica relevante. Outros elementos de peso são a economia de escala e mercantilização em relação aos quais o ensino-aprendizagem estão submetidos.

Amarrando numa rede intrincada as noções de educação, trabalho e tecnologias, fica evidente no modelo de educação de massa a mercantilização do ensino, que pode ser produzido e amplamente distribuído, com validade longa e capacidade de atendimento a grandes massas de alunos, com baixos custos. Essa preocupação com a distribuição do ensino, tomando a EaD como ferramenta, também se relaciona com as mudanças introduzidas no interior das sociedades cada vez mais industrializadas, que fazem uso crescente de novas tecnologias no processo produtivo, em especial as próprias tecnologias que usam o processamento intenso da informação para o controle remoto das operações, o que está ligado a uma crescente de qualificação para o mundo do trabalho. Segundo Lucília Machado, as inovações tecnológicas provocam "impactos sociais" sobre o perfil do trabalho. Ela afirma que:

[...] Por impactos sociais sobre o perfil da força de trabalho, estamos considerando o conjunto de transformações e ajustes que ocorrem no plano dos requerimentos culturais, educacionais, ideológicos, psicossociais etc., tendo em vista atender à necessidade objetiva de correspondência entre as funções laborais dos trabalhadores e o nível de desenvolvimento da base técnica da produção social. (MACHADO, 1994, p. 165).

Mesmo diante do cenário atual, que apresenta uma grande problematização no modo de conceber a relação entre a educação, trabalho e tecnologias, a abordagem dada à EaD ainda apresenta traços conservadores. Marília Fonseca, numa análise que fez dos documentos de política estratégica do MEC, evidencia "uma consonância com as orientações do Banco [BIRD] no sentido de privilegiar a formação mais ligeira e mais barata, como a 'capacitação em serviço, a distância e em cursos mais rápidos'" (FONSECA, 1999, p. 73). Isso é apontado no bojo da crítica à forte intervenção político-econômica de instituições internacionais, como o Banco Mundial, sobre a educação dos "países periféricos". Essas intervenções estão atreladas a uma intrincada e desleal subordinação de países como o Brasil às políticas financeiras dessas instituições, inclusive com fortes incursões sobre as questões sociais. Problemas como esse levam à reflexão sobre a (in) existência de um projeto para a educação do país, que, para além da uniformização/massificação, atenda à diversidade característica do território nacional e à finalidade de formação integral do sujeito-trabalhador-cidadão. De todo modo, a contemporaneidade tem colocado diferentes desafios que vão provocar, cada vez mais, a intensificação do uso associado ao repensar sobre a prática de EaD nas diversas sociedades.

pel central da chamada sociedade da informação, a EaD vem se destacando como uma das principais ferramentas do campo da educação que pode ser usada para auxiliar no conjunto de transformações necessárias a uma "nova ordem".

O Programa Sociedade da Informação no Brasil², publicado através do documento intitulado *Livro Verde da Sociedade da Informação*, é um exemplo no qual ocorre esse destaque. Trata-se de programa do governo central que pretende consolidar uma infra-estrutura de informações que se assemelha à de uma "boa estrada de rodagem" que servirá para alavancar os negócios eletrônicos (comércio, divulgação e acesso a informações por empresas) e, "conseqüentemente", gerar novas oportunidades de emprego e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, através da integração entre as pessoas, do aumento de seu nível de informação e eficiência no atendimento à sua cidadania (TAKAHASHI, 2000).

Nesse contexto, a EaD é inserida como uma alternativa de baixo custo, voltada para comunidades marginalizadas, que vai possibilitar o desenvolvimento da "alfabetização digital" em larga escala, rapidamente e de modo contínuo. Ou seja, a formação do cidadão enquanto aquele que consome bens, serviços e informações.

A perspectiva da produção em massa de indivíduos com habilidades para usar as tecnologias da informação como principal função educativa prevista pelo Programa tem um sentido implícito no conjunto dessa discussão. A análise do con-

O contexto mundial e a sociedade da informação

No bojo das discussões acerca da globalização da economia mundial e do pa-

² Esse Programa está disponível no site <http://www.socinfo.org.br>

teúdo do Livro Verde aponta que "ser alfabetizado digital é ser usuário de serviços oferecidos pelas novas tecnologias". A construção desse novo personagem social, em alguns momentos qualificado como cidadão, se traduz em um imperativo justificado pelo fato de que "o grande objetivo do Programa é a informatização da economia, essa nova economia, digital, necessita de um grande número de consumidores para não perder negócios". (BONILLA, 2001, p.11).

Apesar de não ser a tônica do Livro Verde, o processo de construção coletiva que deu origem a ele abriria brechas para manifestações da intenção de "fortalecer a idéia de que este programa é muito mais que um programa da sociedade de informação, constituindo-se numa proposta de construção de um projeto de sociedade" que deve fazer da educação uma ação com vistas à formação para a cidadania. O processo de consolidação da Sociedade da Informação no Brasil estará caminhando nesse sentido se possibilitar "o acesso às possibilidades de desenvolvimento integral como ser humano, em suas dimensões individual e social", através da conexão das escolas em rede e da "preparação dos cidadãos para esse mundo tecnológico", o que atinge diretamente a questão da formação de professores. (PRETTO, 2000, p.10).

Nesse contexto, a democratização passa pela resolução de problemas de infra-estrutura, de sua precariedade, da centralização de investimentos nas áreas urbanas em detrimento da grande maioria dos municípios brasileiros, da dependência tecnológica externa e dos problemas derivados do controle que é exercido pelas companhias prestadoras de serviços de telecomunicações no país e que

são regidas pelos interesses do capital estrangeiro. Porém, não é suficiente implementar uma infra-estrutura. Iniciativas nesse âmbito se propõem, simplesmente, a equalizar as oportunidades de acesso sem considerar a diversidade de condições que marcam cada fração territorial desse país.

Além desse conjunto de questões apresentadas no interior do debate sobre a infra-estrutura, aspectos interdependentes como a "capacitação" e pesquisa voltados para desenvolver e oferecer serviços e sistemas, a "capilarização de serviços" com a participação na tomada de decisões, a preocupação com "gestão e custeio" que garanta a sustentabilidade dos serviços e com o fomento à produção e disseminação de "conteúdo local" são aspectos que devem ser pensados no todo. Eles caminham lado a lado e devem ser considerados no contexto de uma efetiva democratização, que seja balizada pelo que vem sendo chamado, contemporaneamente, de "inclusão digital". (AFONSO, 2000).

O debate alavancado com a Lei Geral de Telecomunicações – LGT, promulgada em julho de 1997, é suscitado no bojo da sociedade da informação e é significativo para o desenvolvimento das práticas de EaD. Essa lei cria a Agência Nacional de Telecomunicações - ANATEL como forma de regular o setor. Uma das atribuições dessa reguladora é implementar, acompanhar e fiscalizar a aplicação do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações – FUST, também previsto pela LGT, sendo constituído a partir da contribuição obrigatória das prestadoras de serviços da área – a título de autorização para funcionamento e uso de radiofrequência. Essa receita deve garan-

tir, por exemplo, a instalação de redes de alta velocidade, destinadas ao intercâmbio de sinais e à implantação de serviços de teleconferência entre estabelecimentos de ensino e bibliotecas, uma infraestrutura fundamental para as experiências de EaD.

No fundo, a discussão sobre a democratização do acesso está em desvantagem em relação ao processo de mercantilização da própria educação. Uma das perspectivas nessa linha é a tradução do campo educacional em um mercado promissor para investimentos da indústria e do comércio, por exemplo, de *software* e equipamentos, de livros didáticos ou pacotes completos de cursos, entre outros bens e serviços dirigidos às escolas. Reconhecidamente, ela parece ter acrescentado à sua demanda por preparar pessoas para atuar no mundo do trabalho a sua própria mudança, um nicho de mercado atraente. Para isso pesa o seu inevitável potencial de consumo tanto quanto a iminente busca de novas áreas de atuação e a conquista de novos mercados pelo capital produtivo. (CARVALHO, 1999).

As alardeadas mudanças no âmbito educacional, em termos de políticas públicas, parecem estar alheias à necessidade de que haja transformações substanciais no quadro que construímos historicamente. Ao contrário disso, a EaD parece estar situada no limite da sustentação e implementação de outras políticas, notadamente, as políticas de desenvolvimento da área econômica. Isso fica muito evidente no destaque que tem sido dado à educação, no centro do atual e intenso processo de desnacionalização e subordinação da economia e política no país e de imersão no contexto global da sociedade da informação, norteadas pela ên-

fase na competitividade internacional. Diante desse conjunto de condições nas quais a EaD está circunscrita, muitos desafios estão postos a qualquer iniciativa que esteja centrada nessa metodologia.

EaD e alguns desafios

A EaD é mais do que uma simples modalidade educacional, complementar ou alternativa. Ela está configurando um campo específico no qual a educação e as novas tecnologias da comunicação e informação encontram-se concretamente articuladas. A convicção de que essas tecnologias são apenas meios ou ferramentas a serviço da educação tem ocultado a necessidade de uma problematização mais profunda sobre essa articulação promovida na EaD, que busque entender as novas formas de relação entre os sujeitos e o conhecimento na contemporaneidade e o sentido disso para essa experiência educativa. A concepção instrumental das tecnologias da comunicação e informação as considera como simples ferramentas a serviço do ensino, que opera no limite do desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e dos conteúdos curriculares tradicionais. Essa concepção está na base da perspectiva evolucionista de análise da história da EaD, em que a predominância do uso de um ou outro dispositivo tecnológico é tomada como principal critério para demarcar fases que se sucedem no tempo. Os três momentos demarcados são, a princípio, a distribuição de material impresso pela via de correspondência, a posterior transmissão de rádio e TV, e atualmente, a oferta de conteúdos na Internet.

A idéia de substituição linear das tecnologias, usadas como meio de operacionalização da EaD, é problemática por,

pelo menos, dois motivos. Primeiro, mesmo nos dias atuais, presenciamos uma grande heterogeneidade de experiências quanto ao tipo de tecnologia que é utilizado, alguns cursos estão centrados no envio de material impresso através do correio, enquanto outros oferecem cursos via Web. Depois, existem exemplos de uso associado de diferentes tecnologias em um único programa educativo, isso além das possibilidades que já estão sendo exploradas na EaD, trazidas pela digitalização de informações, com um processo intenso de convergência entre as diferentes linguagens.

Além disso, o caráter heterogêneo quanto ao uso das tecnologias como recursos demonstra que a nova tecnologia da comunicação e informação não substitui ou anula as anteriores, ao mesmo tempo em que a antiga tecnologia não é, e não será, jamais, a mesma. A convergência tecnológica é um princípio discutido por Pierre Lévy, quando afirma que "os pólos da oralidade primária, da escrita e da informática não são eras: não correspondem de forma simples a épocas determinadas. A cada instante e a cada lugar os três pólos estão sempre presentes, mas com intensidade variável" (LÉVY, 1993, p.126).

As leituras atuais da EaD devem reconhecer e buscar entender essa heterogeneidade, bem como as nuances que envolvem a integração cada vez maior entre som, imagem, texto e hipertexto. Na contemporaneidade, podemos observar uma verdadeira integração desses elementos, o que produz, ao mesmo tempo, mudanças qualitativas nas antigas características de cada um. Fazendo uma análise dos processos de informatização voltada para as redes de interface do com-

putador que estão sempre abertas a novas conexões, Pierre Lévy afirma que:

[...] Com a constituição da rede digital e o desdobramento de seus usos, [...] televisão, cinema, imprensa escrita, informática e telecomunicações veriam suas fronteiras se dissolverem quase que totalmente, em proveito da circulação, da mestiçagem e da metamorfose das interfaces em um mesmo território cosmopolita. (Ibid., 1993, p.113).

Não há certezas sobre as implicações dos processos de informatização e digitalização em termos de novos dispositivos de comunicação. Já existem ou estão sendo pesquisadas várias inovações como a tela de computador flexível, que pode ser manuseada como um livro. Hoje os telefones celulares transmitem texto e possibilitam a navegação pela Internet. Circulam notícias de pesquisas sobre a troca on-line de odores. Alguns estudos têm utilizado os fótons e os elétrons que compõem a luz para enviar informações – a fotônica – que poderá permitir que as pessoas transmitam representações holográficas de si mesmas. As programações das emisoras de rádio e televisão estão procurando, cada vez mais, introduzir outros canais de comunicação, todos os programas têm endereço eletrônico ou um site, na busca da digitalização total, o que poderá viabilizar a interatividade tão exigida das formas de comunicação contemporâneas.

Essa tendência à integração complexa de valores antes relacionados a cada tecnologia, fala mais sobre uma coexistência do que de uma pura substituição de uma por outra em cada momento histórico. Isso nos afasta da idéia de que a evolução em fases pode dar conta do sig-

nificado da experiência passada em termos de EaD, bem como pode limitar a leitura da conjuntura e das possíveis tendências para o futuro.

Num outro nível de convergência, há uma especulação na literatura sobre EaD que a aproxima da educação convencional ou presencial, gerando uma área de interseção que não pode ser definida por um ou outro conceito – especialmente a partir do movimento de formação de consórcios entre instituições que se notabilizaram através da oferta do ensino presencial e passam a oferecer, em paralelo, o ensino a distância. Esse é um movimento que, por exemplo, é realizado pelo modelo organizacional que integra diferentes instituições como na UniRede. Nesse caso, as instituições estão passando a operar no chamado “dual mode”, ou seja, de forma mista. Segundo Maria Luiza Belloni,

A tendência provável das transformações no ensino superior em geral, com relação à integração das TICs [tecnologias da informação e comunicação] e de formas mais abertas de aprendizagem, aponta para a implementação de sistemas mistos de ensino e aprendizagem, com cursos elaborados em torno de atividades presenciais com o professor, estudos autônomos dos alunos com diferentes mídias e atividades de tutoria e/ou monitoria e aconselhamento assegurado por professores assistentes (BELLONI, 1999, p.96).

Essa possibilidade de integração pode acabar fomentando a discussão sobre um ponto pacífico representado pela plena distinção, ou dicotomia, entre a educação presencial e a EaD. Esse é um problema que, normalmente, considera o uso

intensivo de tecnologias da comunicação e informação apenas como meio de operacionalizar o ensino. Essa é uma característica determinista da EaD, utilizada para estabelecer a sua distinção em relação à educação convencional ou presencial. No entanto, o desenvolvimento científico e tecnológico provoca profundas alterações no cotidiano, a partir da presença das tecnologias que “mudam as dimensões espaço-tempo e, com isso, essa distinção presencial - a distância esvazia-se de sentido” (PRETTO, 2000, p.03).

No ensino presencial, a introdução das mesmas tecnologias também tem como referencial a abordagem meramente instrumental, ou seja, elas servem como meios ou ferramentas do ensino. Na escola convencional, a sua principal “função” é modernizar o ensino, torná-lo mais atraente e motivador no intuito de otimizar o processo de assimilação e transmissão realizados, respectivamente, pelo aluno e professor. Nelson Pretto ressalva, ainda, que “antes de aprofundar o conceito de instrumentalidade, é importante analisar que, na verdade, hoje no Brasil nem isso temos” dada a dificuldade da escola integrar a cultura audiovisual e reconhecer o lugar que ela ocupa na transmissão de informações nesse “mundo da comunicação”. (Ibid., 1996, p.109).

A presença das tecnologias na escola, quando acontece, não tem provocado mudanças significativas nas práticas escolares, uma vez que os princípios que fundamentam essa prática continuam sendo os mesmos, expressos na mesma concepção de conhecimento e de sua construção, pautados na supervalorização da escrita e da oralidade, próprias da sociedade e ciência modernas. Dentro dessa

abordagem instrumental, as tecnologias são vistas:

[...] Apenas como mais um recurso didático-pedagógico. É considerar que as novas tecnologias da comunicação (os mass media) são os novos instrumentos que uma educação do futuro deve possuir [...] em síntese, busca-se a utilidade desses novos equipamentos com uma evidente redução das possibilidades do seu uso (Ibid., 1996, p.112).

Assim, temos presenciado um processo crescente de introdução de televisores, vídeos, antenas e computadores na escola, em especial na última década, desencadeado através das diferentes políticas públicas definidas pelo governo, além das iniciativas particulares. De modo geral, isso está associado à necessidade imediata de promover o uso de programas de TV, vídeos (dos softwares, das páginas na Internet) como ferramentas a serviço da educação, que evoluíram dos equipamentos mais antigos, transformando-se em versões educativas ou didáticas, no intuito de facilitar o ensino, motivar os alunos, ilustrar os conteúdos curriculares.

Porém, isso acontece sem que haja uma discussão ampla entre os professores e comunidade escolar sobre outras formas de utilização dessas tecnologias que permitam a construção de outros sentidos para a educação, para os processos de aprendizagem e para a produção do conhecimento, em especial, na escola. Essa outra possibilidade não substitui nem elimina o uso instrumental, mas vai muito além disso, entendendo a presença das tecnologias na escola como "um elemento carregado de conteúdo" e que elas representam "uma nova forma de pen-

sar e sentir" (Ibid., 1996, p.115). Elas articulam e concretizam todo um processo dinâmico de concepção e produção que está aliado e condiciona o uso que é feito delas.

A falta desse tipo de reflexão e a opção por uma perspectiva meramente instrumental das tecnologias disponíveis, com variações em torno da função que a suposta ferramenta assume em cada contexto, são pontos comuns entre a educação presencial e EaD. Isso além dos imperativos políticos e econômicos que têm implicações na educação à medida que transformam as necessidades sociais e provocam mudanças nos moldes da EaD, como foi discutido anteriormente, o que evidencia o fato de a experiência educacional integrar um contexto complexo e articulado. Mas, apesar das coincidências, essas ações vêm sendo tratadas de modo completamente independente, sem que seja estabelecida qualquer relação entre as políticas de modernização/informatização das escolas com as políticas de EaD. As irrelevantes referências sobre EaD, quando não a inexistência total delas, nas ações já implementadas na área da informática educativa no Brasil representam um indício desse distanciamento.

Isso configura um tratamento, equivocadamente, dicotômico das ações e políticas educacionais contemporâneas, desconsiderando que a totalidade da experiência humana é marcada pela presença das tecnologias da comunicação e informação, em que o presencial é tão importante quanto o que está, supostamente, distante. Essa dicotomia em nada favorece a busca de um entendimento de questões fundamentais ligadas à compreensão da educação na contemporaneidade.

O sentido que é atribuído à presença das tecnologias na educação, em especial na EaD, é tecido junto à construção do sentido da escola, como um espaço restrito do processo educativo, fundamentado nas teorias sobre a produção de conhecimento e aprendizagem elaboradas no contexto da ciência moderna. A forma de explicação do mundo inaugurada pela ciência moderna foi sendo estruturada a partir das descobertas de Galileu, Bacon, Descartes e Newton, quando emerge a concepção do conhecimento como algo objetivo que obedece a uma ordem natural e mecânica.

A questão que está posta na contemporaneidade é que, para além das "fantásticas" soluções encontradas para realizar experiências impensadas há algum tempo atrás, precisamos reconhecer que vivemos um mundo diferente, repleto de novos desafios, no qual uma nova relação com o conhecimento está exigindo uma renovação do conjunto das práticas sociais, inclusiva da educação.

É possível superar a educação em massa?

Na EaD, onde o uso das tecnologias é um elemento balizador das relações pedagógicas, a concepção das tecnologias como instrumento para a distribuição em massa de informações é um dado marcante. As observações feitas nas telessalas do Telecurso 2000 na Bahia apontam elementos de uma concepção instrumental sobre os programas televisivos apresentados, através do vídeo e da TV, que são considerados como simples recursos. Isso acaba mascarando o processo de construção discursiva presente nesses progra-

mas, situado histórica e politicamente. As informações apresentadas são consideradas como verdades universais, nesse caso, talvez ainda mais reforçadas pelo tal caráter educativo com que foi concebido o material disponível para estudo.

Nesse caso específico, é importante considerar que a televisão é interpretada, pelo conjunto da sociedade, como um canal de expressão de informações de caráter neutro, é concebida apenas como uma extensão da visão humana. Numa pesquisa realizada no interior da Bahia, os professores além de assistirem ao *Journal Nacional*, da Rede Globo de Televisão, consideravam que esse era um programa que poderia ser qualificado como educativo, pela sua objetividade e imparcialidade, por apresentar o que "acontece no mundo". Mais do que uma percepção de um grupo singular, esse conceito é detalhadamente produzido pelo programa, através da aparência formal e da elegância discreta dos apresentadores, do cenário com cores sóbrias, da relação cordial que é estabelecida com os telespectadores através do cumprimento "boa noite!", entre outras formas de expressão. (PICANÇO, 2002).

Dessa forma, o discurso televisivo é considerado como um dado factual, verdadeiro e único, que dá conta do conjunto de informações sobre o real. Joan Ferrés faz um estudo sobre a relação entre televisão e educação e aponta que:

Um dos tópicos mais usados ao falar de televisão é aquele que a considera uma janela aberta para a realidade. A expressão deriva da pretendida objetividade da informação da televisão. As letras são símbolos; as imagens,

pelo contrário, são realidades (...). Aparentemente, na imagem da televisão não há intermediação nem discurso porque não há símbolos, mas realidades. Essa ilusão de verossimilhança aumenta então a impressão de que a televisão é uma tecnologia neutra, transparente, que se limita a reproduzir a realidade como ela é. (FERRÉS, 1996, p.47).

Questionando tal compreensão, esse mesmo autor apresenta uma série de mecanismos próprios do processo comunicativo que fundamentam a sua afirmação de que a pretensa objetividade, uma noção que é intencionalmente provocada, é um mito impossível de se concretizar, uma vez que "toda informação é um discurso". Esses mecanismos envolvem a seleção de conteúdos, como acontece na preparação dos noticiários, onde alguns fatos são escolhidos enquanto outros são omitidos. Isso acontece sem que sejam revelados os motivos da seleção. Ao contrário, "pretende-se apresentar que não houve nenhuma seleção, pretende-se esconder que há uma elaboração, um discurso". (Ibid., 1996, p.48).

Outros mecanismos como a seleção e combinação de códigos expressivos, a criação de estereótipos ou o culto à aparência contribuem para a produção de sentido realizada pela televisão. Tudo isso implica a transformação da televisão em "autenticadora da realidade", quando não se torna ainda "mais gratificante que a própria realidade" ou até torna-se "geradora da realidade", quando estabelece padrões que são seguidos pelas pessoas em seu cotidiano (Ibid., 1996). Diante desse diagnóstico, a idéia de neutralidade atribuída à televisão e ao processo comunicativo, de modo geral, provoca a refle-

xão sobre o uso meramente instrumental de tais tecnologias na EaD. A maneira simplificada de utilização dessas tecnologias como um canal de transmissão unilateral as coloca como um dado sequer passível de discussão.

Essa suposta imparcialidade das tecnologias de comunicação está representada na classificação, comumente utilizada, que afirma que elas não são boas ou más, e que a oscilação entre esses pólos está associado ao uso que se faz delas. O que pode parecer uma saída para enfrentar a idéia do determinismo tecnológico, acaba construindo a noção de que a produção de sentido é derivada, unicamente, da função desempenhada pelas tecnologias.

No fundo, cada expressão tecnológica é marcada por uma história, por uma rede de agenciamentos. Na base dessas expressões, está uma série de decisões que foram tomadas, escolhas de materiais, agregação de determinados conhecimentos, envolvimento de certas pessoas, condições e locais específicos de produção. Tudo isso cria condições específicas de uso para as quais são dirigidas essas tecnologias, fazendo com que haja uma interdependência entre a forma como são concebidas, produzidas e utilizadas. Portanto, elas não são nem boas nem más, em si mesmas. Mas isso não significa que elas sejam neutras, o que aponta para a idéia de que a superação das condições históricas que vem marcando a utilização das tecnologias, em especial aquelas que materializam uma lógica de educação em massa, podem e devem ser superadas a partir da tomada de decisões políticas e interessadas. (LÉVY, 1993).

A emergência de novas ordens

Gianni Vattimo evidencia a implicação do crescimento exponencial da dinâmica da comunicação nas sociedades, marcado pela presença de tecnologias. A proliferação de informações oriundas de diferentes fontes, segundo ele, contribui para a dissolução do ponto de vista central/hegemônico e possibilita a multiplicação generalizada de visões de mundo, evidenciando seu caráter complexo e sua aparência caótica. Isso representa o fim da concepção unitária e universal de história, do modelo de homem ideal/civilizado, que, por serem os pilares da Modernidade, estariam sinalizando o seu esgotamento e esse movimento estaria contribuindo para a crise de fundamentos da ciência moderna.

Esse autor afirma que a generalização da comunicação nas sociedades não implica um contexto mais transparente ou um mundo "mais iluminado" onde todos têm a consciência perfeita da realidade, fazendo coincidir os fatos históricos e a produção de informação e conhecimento do homem sobre esses fatos. Essa forma de interpretação pautada na objetividade do processo comunicativo está articulada à produção de uma visão unitária de história. Gianni Vattimo, ao se referir às "mídias de massa", defende que vivemos um movimento contrário a essa expectativa de "transparência". Ele defende que essas mídias caracterizam "uma sociedade mais complexa, ou mesmo caótica" e que "é precisamente neste caos relativo que residem as nossas esperanças de emancipação" (1989, p.12), a partir de um novo ideal pautado no reconhecimento e valorização da pluralidade, com a

convivência de processos de identificação e desenraizamento entre os valores locais e não-locais.

O crescimento exponencial do potencial de comunicação nas sociedades passa por um salto qualitativo com o desenvolvimento das tecnologias digitais que revolucionam a dimensão fundamental da produção da informação. Com o advento da rede mundial de computadores, não deixam de existir os movimentos de reação à necessidade crescente de comunicação entre as diferentes pessoas e grupos sociais, que visam conservar o controle promovido pela centralização do processo de produção e transmissão de informação.

Na área educacional, um impasse é a desigualdade em relação às condições de trabalho nas escolas de um mesmo sistema de ensino, algumas já "modernizadas" têm computadores e outras sequer contam com energia elétrica ou linha telefônica. Apesar disso, um crescente movimento de políticas públicas e iniciativas de diferentes setores da sociedade tende a equipar massivamente as escolas, que acabam ficando circunscritas a uma série de problemas. Em algumas circunstâncias, o uso dos aparelhos adquiridos é controlado. Nesses casos, uma intensa vigilância é justificada como precaução contra roubos ou danos materiais.

O aspecto mais fundamental, contudo, é a dificuldade de inserção da educação no processo de transformação e de produção de conhecimento sobre novos paradigmas que ocorrem na contemporaneidade. Isso está associado à criação de condições para uma apropriação das tecnologias da comunicação e informação como um fundamento, e não como

simples ferramenta da práxis pedagógica nas escolas. O movimento de adaptação às determinações externas, definidas pela necessidade predominante de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, termina remediando temporariamente as provocações feitas ao cotidiano escolar pela introdução, ainda que vertical, das tecnologias nos currículos escolares. Essa resolução linear e funcional associada à simples utilização das tecnologias entra em choque com todo o conjunto de mudanças nas práticas sociais que exigem, mais do que a incorporação das tecnologias, a elaboração de um novo sentido para o processo educativo.

Nelson Pretto defende que a incorporação das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação no cotidiano da escola tem que se dar a partir da:

[...] Articulação intensa de ações com a perspectiva de associar a montagem da rede, tanto no sentido físico como no sentido teórico, de forma a fortalecer uma nova concepção de currículo que não mais se constitua numa grade – em sentido estrito e em sentido figurado também – com um elenco de disciplinas e ementas soltas, que passam a se encaixar na grade, formando o todo, estando as disciplinas elencadas e arrumadas em seqüência hierárquica, uma sendo pré-requisito para as demais, que se somariam linearmente. (PRETTO, 2000, p.15).

O movimento vivenciado no nível das transformações econômicas, especificamente no que se refere às mudanças no mundo do trabalho e das competências exigidas pelo mercado, faz parte do conjunto de transformações que está sendo vivenciado. Desse modo a escola não

deixaria de preparar os jovens para as novas competências exigidas pelo mercado de trabalho. Contudo essa preocupação não deve ser, necessariamente dominante, dadas a velocidade de transformação e a exigência de trabalhadores cada vez mais flexíveis que esse mercado impõe. Essa formação precisa colocar em perspectiva o cidadão que é capaz de “produzir sinergias entre competências, informações e novos saberes” (Ibid., 2000, p.15). Mas o aspecto econômico não compõe nenhum tipo de centralidade nesse processo de transformação, pela própria característica complexa desse movimento.

Uma versão bastante evidente e, até mesmo inquietante, das mudanças observáveis na contemporaneidade está no comportamento dos jovens, dos alunos dessas escolas. Douglas Rushkoff afirma que, contemporaneamente, “os cientistas e os garotos começaram a enfrentar a realidade de que os fatos têm que ser enfrentados” (RUSHKOFF, 1999, p.28), ainda que os motivos para tal disposição possam ser diferentes, variando entre tarefa de explicar os fenômenos da natureza e da cultura ou a necessidade de existir ou sobreviver no mundo de aparência não-linear, descontínua e caótica.

Ironicamente, nossos filhos já começaram a se mexer. Estão nos indicando o caminho da evolução para além do pensamento linear, dualismo, mecanicismo, hierarquia, da metáfora e do próprio Deus, para uma cultura dinâmica, holística, animística, imponderada e recapitulada. O caos é seu ambiente natural. (Ibid., 1999, p.296).

Na escola, eles são os responsáveis pela indesejada desordem, quando não

se evadem. Eles levam *papers* para a sala de aula e recebem as informações necessárias para responder à prova ou fazem cópia das informações da Internet para compor seus trabalhos escolares. Isso entre outros mecanismos não tanto "modernos", que são utilizados para conviver no espaço onde predomina a resistência necessária à reprodução, à manutenção da unidade, da ordem e da regularidade, representada pela lógica do controle assumida historicamente pela instituição escola.

Tomar as tecnologias apenas como um aparato supostamente instrumental a serviço da educação, em especial para operacionalizar a EaD, não dá conta da dimensão estruturante com que elas têm se afirmado na organização das sociedades. Mais do que uma relação instrumental e objetiva, o ser humano não pode ser concebido sem as tecnologias uma vez que vivenciamos uma relação de enraizamento recíproco entre sujeitos e objetos. (LÉVY, 1993).

Essas tecnologias operam com processos de armazenamento, processamento e compartilhamento de informações, e representações sobre o mundo situam-se, ao mesmo tempo, fora dos sujeitos cognitivos quando são concretizados nos dispositivos materiais hoje conhecidos, entre os sujeitos como códigos compartilhados, e nos sujeitos, através da imaginação e da aprendizagem. As mudanças, desencadeadas junto aos agenciamentos da tecnologia informática, têm uma relação recursiva com as formas de pensar e produzir o mundo, inaugurando uma outra relação com o conhecimento. Isso sem que haja um determinismo tecnológico (Ibid., 1993, p.173).

Atualmente, estamos vivendo a rápida mudança de uma modalidade comunicacional massiva para uma modalidade interativa. A massificação da oferta representa um modelo unidirecional centrado na lógica de distribuição. Na prática, prevalece o processo de transmissão de informações, que opera com a separação estática entre emissão e recepção, onde a mensagem é fechada, produzida centralizadamente, assimilada por um receptor.

Marco Silva (1999) parte da verificação de que "em nosso tempo opera uma significativa modificação na esfera das comunicações: a transição da modalidade comunicacional massiva para a modalidade interativa". A relação entre emissão e recepção, pautada na interatividade como novo paradigma da comunicação, gera diferentes perspectivas para os processos educativos e se coloca em oposição ao modelo de educação de massa. Segundo esse autor, a interatividade é:

[...] A disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, e, ao mesmo tempo, atentando para as interações - seja entre usuário e tecnologias comunicacionais (hipertextuais ou não), seja nas relações (presenciais ou virtuais) entre seres humanos. (SILVA, 1999, p.155).

A interatividade pressupõe a hibridação ou fusão dos pólos da pragmática comunicacional expressados na emissão e recepção, o que constitui um de seus pilares que é a bidirecionalidade. Na interpretação mais banal sobre esse conceito, apresentado como simples escolha entre duas ou mais opções disponíveis, os

níveis de participação ativa dos receptores não interferem no conteúdo que foi emitido. Uma comunicação interativa fundada na idéia de participação, na verdade, traduz uma produção conjunta de emissão e recepção. Além disso, a interatividade supõe uma multiplicidade e pluralidade como espaços abertos para conexões possíveis e aleatórias, instantâneas e não seqüenciais, criando condições para a mobilidade e liberdade para permutas. (Ibid., 1999).

Felipe Serpa fala da necessidade de novas educações diante das questões evidenciadas com a presença das "tecnologias proposicionais".³ Essas novas educações deverão estar em convivência, mas abstendo-se de apontar um caminho único a ser seguido. Como na metáfora explorada por esse autor, ao invés de serem construídos os currículos e as grades de disciplinas, organizadas numa seqüência linear de pré-requisitos, a educação precisa criar condições para que seja evidenciado o verdadeiro "labirinto" que representa a complexidade do mundo e da vida, mas ainda

precisa ser reconhecido no âmbito educacional.

Não existe um modelo ideal, único e prevalente de EaD diante do ritmo incessante de mudanças de comportamentos, atitudes, práticas e necessidades sociais, que ocorrem na atualidade em que o paradigma comunicacional é o da interatividade condicionada, fortemente, pela presença das novas tecnologias e redes digitais como estruturante das relações sociais e de produção de conhecimento. Isso pode estar sendo provocado pelo movimento intenso de mudanças, que está relacionado com uma instabilidade oriunda do modo veloz com que ocorrem as transformações no âmbito das tecnologias da comunicação e informação e na sociedade, de modo geral. Mas, a falta de um modelo pode, ainda, ter uma relação com a própria configuração complexa das realidades na contemporaneidade. Para além de um modelo, fechado, talvez estejamos caminhando para a expressão transitória de diferentes experiências que convivem e se estabelecem de acordo com as necessidades de seu tempo-espaço.

Recebido em: 18/02/2002

Aceito para publicação em: 26/03/2003

³ Esse autor discute o termo "novas tecnologias", comumente utilizado, pela seu sentido inconsistente, uma vez que as bases para o desenvolvimento dos dispositivos presentes nessa conjuntura vêm de longa data. Ele trabalha com o termo "tecnologias proposicionais" para caracterizar o que as formas tecnológicas atuais têm de especificidade em relação ao que vem sendo historicamente elaborado pela humanidade. Segundo Serpa, essas tecnologias têm na sua base de funcionamento a combinação de proposições, uma função não identificada em qualquer outra tecnologia a não ser a da própria natureza racional humana.

ABSTRACT

This article discusses the education at distance methodology adopted in Brazil. It points out not only is conservative characteristic, but also by the need to control the results achieved in a mass education process. It also indicates the need to make reflections on this methodology in order to open new avenues.

Based on her master thesis, the author focusses in the text, the organization and the implementation of a experience carried out in the state of Bahia on videoconferencing (Telecurso 2000) and its pedagogic, administrative and political sustainability.

The text describes the historical aspects of EaD as well as current significant aspects, challenges and perspectives with the advent of the use of technology and informatics on mass education.

Key-words: Education at distance (EaD) - new technology and education - technology and education - videoconferencing

RESUMEN

En la pesquisa descrita, se busco investigar las percepciones de estudiantes en relación a las tecnologías de información. Por este motivo, se les aplicó un cuestionario a 556 alumnos de enseñanza fundamental y media que asistían, en 2001, a cuatro escuelas públicas y particulares en Río de Janeiro. Consideramos que, para attingir objetivos en relación al aprendizaje, es imprescindible que los participantes del proceso busquen compartir significados. En el caso de las tecnologías aplicadas a la Educación, esta necesidad es prioritaria, pues hay indicios que educandos y educadores viven experiencias bastante diferenciadas. El ordenador fue considerado por los alumnos una herramienta de aprendizaje y, Internet, instrumento de comunicación y pesquisa. A partir de los datos obtenidos en la pesquisa, se presentan sugerencias para que los profesores usen las tecnologías buscando favorecer el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Educación – Tecnologías de Información – Psicología Educativa.

Referências Bibliográficas

AFONSO, C. *Internet no Brasil: o acesso para todos é possível?* ILDEFES - Friedrich Ebert Stiftung. 2000.

ALONSO, K. M. A Educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996. p. 57-74.

ANDRADE, A. Educação a distância no Rio Grande do Norte. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano16, n. 70, p.116-119, abr./jun. 1996.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BONILLA, M. H. Alfabetização, digital? *Jornal da SBPC*. Disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br>>. Acesso em: 08.07.2001.

CARVALHO, C. *A Educação cidadã na visão empresarial: o Telecurso 2000*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERRÉS, J. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação a distância. In: PRETTO, N. (Org.). *Globalização e Educação*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1999.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MACHADO, L. A Educação e o desafio das novas tecnologias. FERRETTI, C. J. (Org.). et al. *Novas tecnologias, trabalho e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.165-184.

PICANÇO, A. A. *Educação a distância e outros nós: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

PRETTO, N. *Desafios da Educação na sociedade do conhecimento*. In: *Reunião Anual da SBPC, 52.*, 2000, Brasília, DF.

_____. *Uma escola sem/com futuro*. São Paulo: Papiрус, 1996.

RUSHKOFF, D. *Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SERPA, F. *Ciência e Historicidade*. Salvador, Edição do Autor, 1991.

_____. A crise da modernidade: para onde vamos? *Revista Bahia Análise e Dados*, Salvador, v. 3, n.1, p. 5-11, jun./1993.

_____. *Educação e territorialidade: pedagogia da diferença*. Salvador, 2001. Mimeografado.

SILVA, Marco. Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. GONÇALVES, M. A. R. *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro, Quartet, 1999.

_____. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

TAKAHASHI, T. (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

VATTIMO, G. *A sociedade transparente*. São Paulo: Ed. 70, 1989.

Correspondência:

e-mail: alessand@ufba.br