

ALESSANDRA DE ASSIS PICANÇO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OUTROS NÓS**  
**Uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo**  
**SESI na Bahia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Salvador

2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
E DOUTORADO

ALESSANDRA DE ASSIS PICANÇO

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OUTROS NÓS**  
**Uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo**  
**SESI na Bahia**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação

Banca Examinadora:

Nelson De Luca Pretto

---

Marília Franco

---

Cipriano Luckesi

---

Luís Felipe Perret Serpa

---

Salvador, de de 2001

## **AGRADECIMENTOS**

Valeu a força, “meninas super-poderosas” !!!

vina, júlia, dora, deia, aninha, iracy, ju, boni, dea, ane, ana, di, manu, mone,  
marie, mea, ruth, osa, magda, estela, lícia, maribel, lane, tai, geu, bidal,  
candeia, neide, julia, terê, edite, vânia, cássia, dayse, zení, adri, carmem

Valeu a inspiração, garotos “digiescolhidos”!!!

luisinho, joca, carlinhos, vinícius, edvaldo, joão, popó, sandro, felippe, manóel  
e pedro da rapadura, bino, toinho, rai, cleverson, menandro, Fábio, leo, sid,  
jau, viva, couto, zé, binho, claudio, marco, cybernelson

## RESUMO

O ponto de partida desse trabalho foi um *mergulho* na experiência desenvolvida nas telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo Serviço Social da Indústria/Departamento Regional da Bahia - SESI/BA. O objeto de estudo estava centrado nas práticas de avaliação no interior de um programa de Educação a Distância (EaD). O intuito era perceber qual o sentido que estava sendo atribuído a essa prática pelos sujeitos nela envolvidos. Além disso, foi observado o modo de organização mais geral da experiência em termos da estrutura de sustentação pedagógica, física, administrativa e política. Tudo isso envolvia, inclusive, a necessária análise sobre as formas de pensamento, os papéis e expectativas construídos no cotidiano das relações entre coordenadores, orientadores de aprendizagem e alunos do programa. O marcante caráter conservador da prática da avaliação nas telessalas evidencia o modelo de educação a distância de massa que é assumido pelo programa, no qual prevalece uma lógica de comunicação vertical, unidirecional, de produção centralizada e disseminação de informações padronizadas e em larga escala. Ao mesmo tempo, os conflitos que emergiam no cotidiano da experiência, especialmente em torno da prática de avaliação, vem traduzindo sinais de esgotamento desse modelo. A interface dessa experiência com as tecnologias da comunicação e informação tornava ainda mais evidente a disposição dos sujeitos para uma nova relação com o conhecimento e com um mundo que está em constante e veloz processo de transformação. Por essa perspectiva, a educação a distância está além de uma forma alternativa para solucionar, rápida e economicamente, os desafios relacionados com a educação. Mas constitui-se um campo no qual novos desafios se apresentam como problemas a serem considerados para a busca de uma compreensão sobre a dinâmica das relações vivenciadas contemporaneamente. Sistematizar essas questões sem a pretensão de esgotá-las e problematizar, ainda mais, esse tema tão relevante atualmente é o desafio assumido neste texto.

## ABSTRACT

The starting point of this work was a *dive* in the experience developed in the telessalas of Telecurso 2000 coordinated by the Serviço Social da Indústria/Departamento Regional da Bahia - SESI/BA. The study object was centered in the evaluation practices inside a program of Distance Education. The intention was to notice which the sense that the was being attributed that practices by the subjects in her involved. Besides, the general organization way of the experience was observed in your pedagogic, physics, administrative and politics structures. All this involved the necessary analysis on the thought forms, the papers and expectations built in the daily, the relationships among experts, instructors and learner of the program. The outstanding conservative character of the evaluation practice in the telessalas evidences that *mass* education is assumed by the program. A vertical communication logic prevails in this case. Its mean one centralized production and delivery of standardized information and in wide it climbs. At the same time, the conflicts that emerged in the daily of the experience, especially around the evaluation practice, it is translating signs of exhaustion of that mass model. The interface of that experience with the technologies of the communication still turned more evident the disposition of the subjects for a new relationship with the knowledge and with a constant and fast transformation process in the world. For this perspective, the Distance Education is more that an alternative form to solve, fastly and economically, the challenges related with the education. But a field is constituted in which new challenges come as problems to be considered for the search of an understanding on the dynamics of the relationships lived actualy. To systematize those issues without the pretension of to drain them and to problematize, still plus, such relevant theme now is the challenge assumed in this text.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO I</b>	13
<b>CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	13
<b>CAPÍTULO II</b>	22
<b>FIO E REDE: ALGUNS PONTOS DA DISCUSSÃO SOBRE EAD</b>	22
O PERCURSO E SUAS ARTICULAÇÕES	22
O CONTEXTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	30
AÇÕES MAIS RECENTES	35
ARMADILHAS CONCEITUAIS	41
TECNOLOGIA: UM PROBLEMA PARA A EAD	47
TECNOLOGIA: INDICANDO MUDANÇAS PARA A EAD	54
<b>CAPÍTULO III</b>	64
<b>TELECURSO 2000: SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA EDUCACIONAL DAS MASSAS?</b>	64
A INTEGRAÇÃO DE VALORES E INTERESSES	64
UMA PROPOSTA OU UMA SANÇÃO PEDAGÓGICA?	69
O CIRCUITO FECHADO DE APARATOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS	72
ABRANGÊNCIA DO TELECURSO 2000 NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	76
A NECESSÁRIA DIVERSIFICAÇÃO DAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	79
<b>CAPÍTULO IV</b>	81
<b>RECEPÇÃO (AUTO) ORGANIZADA DO TELECURSO 2000 NA BAHIA</b>	81
ALUNOS FAZEM OPÇÃO PELO EMPREGO	82
QUEM É O ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM?	84
A TELESSALA: ESPAÇOS E MOVIMENTOS	91
<b>CAPÍTULO V</b>	102
<b>(RE) PENSANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD</b>	102
AVALIAR PARA QUE?	103
AVALIAÇÃO AINDA MAIS INDEPENDENTE DO ENSINO-APRENDIZAGEM	109
CONSTRUINDO OUTROS NÓS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

## Apresentação

Esse texto sistematiza os estudos realizados sobre a Educação a Distância (EaD), analisando o programa Telecurso 2000 em telessalas coordenadas pelo Serviço Social da Indústria/Departamento Regional da Bahia - SESI/BA, identificando suas características, vivenciando seus conflitos, refletindo sobre suas possibilidades, potencialidades, dando uma atenção especial à prática da avaliação de aprendizagem desenvolvida nesse contexto. Desse modo, visa aproximar o pensamento educacional do movimento da sociedade contemporânea quanto às mudanças protagonizadas pelas tecnologias da comunicação e informação.

O esforço de entender a complexidade em que está situada a EaD tem se transformado em um investimento inadiável nos dias atuais. Novos sentidos são construídos para a experiência educacional a distância, diante da inserção acelerada, marcante e convergente de diferentes tecnologias, particularmente as ligadas à informação e à comunicação. A necessidade de reflexão sobre o tema foi instigada, à medida que me envolvia em processos de ensino-aprendizagem realizados a distância, durante a atuação em pesquisas acadêmicas e, principalmente, a partir da incorporação do uso das tecnologias da comunicação e informação no meu cotidiano e práxis pedagógica.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na itinerância pelo Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias, desde o processo de *iniciação científica*, proporcionaram o encontro com um conjunto de pesquisadores dessa área. O trabalho desenvolvido nesse grupo procura fortalecer a reflexão sobre as diferentes linguagens comunicacionais com a produção e crítica de materiais didáticos e, o que é mais fundamental, sua prática é marcada pelo uso das tecnologias de comunicação, explorando-se as diferentes possibilidades de interação para a produção colaborativa de conhecimento sobre a temática específica. Tal articulação entre as dimensões de reflexão, produção e uso é marcada pela intensa interatividade entre seus membros, seja através das listas de discussão ou nas sessões presenciais de estudo e *orientação coletiva*.

O acompanhamento de experiências educacionais inovadoras, coordenadas pelo grupo, traduziu-se numa nova qualidade para a iminente formação do pesquisador na sua implicação política com o seu espaço-tempo. Aí está enquadrado o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do *Curso Ensinar & Aprender: Caminhos Metodológicos e Mapas de Navegação* – desenvolvido pelo grupo e outros profissionais da FAGED/UFBA junto aos professores do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, entre outubro de 2000 e janeiro de 2001. Esse envolvimento potencializou a reflexão do grupo, combinada com a experimentação de uma estrutura curricular não-linear da educação com aulas presenciais e interação via rede Internet.

Aí também se situa minha integração à equipe da Biblioteca Virtual de Educação a Distância (Prossiga/CNPq). Nesse bojo, houve a intensificação do processo de busca, articulação e produção de informações através da Internet. Isso repercutiu, inclusive, no desenvolvimento de uma página pessoal

(<http://www.ufba.br/~alessand>), como um espaço de socialização e produção colaborativa de conhecimento. Essa página apresenta as produções que tenho desenvolvido, bem como explora a hipertextualidade para articular, de modo singular, o arcabouço de informações sobre EaD disponível na própria Internet.

Nas atividades realizadas junto ao canal de educação ÉduCANAL, da FACED/UFBA, de repente, me percebi pensando e elaborando *discursos com imagens*, usando as diferentes linguagens hoje disponíveis no nosso cotidiano para expressar idéias e provocar o diálogo. Como consequência dessa aproximação, mais recentemente, fui indicada como um dos representantes da FACED para compor a equipe de implantação da TV UFBA que, em articulação com outras universidades sediadas em Salvador, compõe o primeiro canal universitário da Bahia.

O envolvimento com a gênese do Projeto Conexões (<http://www.faced.ufba.br/~conexoes>) é mais uma *janela* proporcionada pelo grupo de pesquisa. Propriamente intitulado de “movimento”, o Conexões tem como objetivo promover a apropriação da rede Internet e dos recursos de comunicação, com a implantação da infra-estrutura de telecentros que opera a partir de uma concepção não instrumental das tecnologias da comunicação e informação. O *movimento* visa uma articulação, possibilitada por essas tecnologias, entre as diferentes associações comunitárias e não-governamentais, escolas públicas, professores em serviço e em formação na Universidade Federal da Bahia, além de agentes de diversas comunidades dentro de uma nova lógica comunicacional que explora as mudanças nos modos de agir, pensar e ser.

As Oficinas de Vídeo e Internet desenvolvidas pelo grupo junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e com os professores do Programa Alfabetização Solidária, em janeiro e fevereiro de 2000, oportunizaram momentos intensos de troca de saberes, ampliando o entendimento sobre a importância de que sejam dadas oportunidades para que os professores se aproximem das tecnologias como agentes da produção de conhecimento e expressão de idéias. Essas atividades repercutiram, ainda, no curso das disciplinas oferecidas pela FACED, nas quais venho atuando no nível da graduação, como “Educação a distância”, “Didática”, “Educação e Tecnologias Contemporâneas”, que fomentam a reflexão e produção contínua de idéias e ações.

Integrando o *rebuliço* provocado nessa trajetória, estão as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, no decorrer dos dois últimos anos. Por diferentes razões, elas deram uma grande contribuição para esse trabalho, até mesmo a memória das discussões travadas no interior das salas de aula instigam a continuidade do processo de análise das tão intrincadas *realidades* da educação. Como num filme, continuamente passam à frente de meus olhos as relações que Felipe Serpa estabelecia entre ciência e educação, as constantes provocações de Nelson Pretto diante de cada expressão emitida no grupo de alunos sobre a situação da escola no mundo da comunicação. Como em um hipertexto, na disciplina de André Lemos e de outros professores da Faculdade de Comunicação da UFBA, foi possibilitada a navegação no debate sobre nova sociabilidade, comunidades virtuais, ciberidentidades.



Esse turbilhão de oportunidades, acontecimentos, debates tem um valor inestimável e acompanhou todo o processo de formação, de reflexão, de diálogo e de intervenção vivenciado. Numa trajetória entrecruzada, marcada pela intensa conjugação entre pessoas e tecnologias, um novo sentido para a definição de espaço-tempo foi reconhecido e vivenciado, pondo em cheque os conceitos de próximo/distante e velho/novo.

Nesse meio, minha capacidade crítica e propositiva vem sendo, permanentemente, desafiada e mobilizada. Considero que esse inquietante e indisciplinado movimento de transformação pessoal, que se auto-avalia como parte integrante do caráter mutante do mundo, se constitui um comportamento imprescindível. Isso integra a construção da competência no processo de produção de conhecimento para o enfrentamento dos desafios postos à EaD e à vida, na contemporaneidade.

A opção pela análise da experiência do SESI/BA, em termos da implantação e coordenação do Telecurso 2000, foi orientada por uma preocupação maior de reconhecer e compreender *os nós* que envolvem as diferentes possibilidades de encaminhar uma experiência educacional. Essa é uma reação aos desafios que já fazem parte do nosso cotidiano, considerando que a contemporaneidade está exigindo transgressões e novas proposições, mais que uma postura adaptativa. Nesse caso, foi dada uma atenção especial aos problemas que nascem a partir da incorporação de tecnologias da comunicação e informação, especificamente da televisão e do vídeo, no cotidiano de um processo de ensino-aprendizagem situado no âmbito da EaD.

No primeiro capítulo do presente texto, faço uma reflexão sobre os caminhos percorridos para a efetivação dos estudos propostos. A mobilização da relação entre sujeito e objeto do conhecimento apresentou questões no decorrer desses estudos, provocando a discussão sobre o sentido instituído no processo de produção de conhecimento. A escolha do tema e do campo de pesquisa já estava circunscrita em um universo de possibilidades constituído, reconhecidamente, pela experiência que tenho somado à minha trajetória. A disposição dos *colegas* no campo de pesquisa para o diálogo e colaboração contribuíram em cada passo do estudo. Assim, fui *envolvida* pela complexidade da produção de conhecimento em rede. Isso é que inspira as considerações que aqui realizo.

No segundo capítulo, descrevo os resultados do processo de constituição histórica da EaD, em especial no Brasil, problematizando as noções predominantes nos dias atuais, evidenciando os vínculos entre esse processo educacional e o contexto mais geral da presença das tecnologias da comunicação e informação nas sociedades, bem como identificando alguns desafios que emergem junto com essa possibilidade de organização do processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresento uma análise sobre as informações encontradas acerca dos fundamentos, história, estrutura e funcionamento do Programa Telecurso 2000 de EaD e descrevo os elementos que caracterizam a experiência baiana coordenada pelo SESI/BA, realizada em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM), enfatizando o papel desempenhado pelo orientador de aprendizagem e a dinâmica das telessalas visitadas, tomando como referência os dados coletados.

Reservei o quarto e último capítulo desse trabalho para a discussão sobre a avaliação da aprendizagem. Nele articulo a análise dos problemas encontrados evidenciados nas telessalas com a discussão mais geral sobre o tema, considerando que esse é um ponto central no conjunto de desafios que envolvem a EaD.

Ao apresentar esse texto, espero que ele se constitua um território a ser explorado. Para além das considerações contidas nessa dissertação de mestrado, na verdade, aqui está expresso um *convite* para darmos continuidade ao nosso diálogo, iniciado durante a sua etapa de produção, fomentando o processo de construção coletiva de conhecimento sobre um dos temas que mais se destacam nas discussões atuais sobre a educação no Brasil e no mundo.

## Introdução

Os desafios postos diante da EaD têm sido cada vez mais evidenciados e podem ser percebidos através da crescente abordagem feita ao tema nos diferentes fóruns de discussão educacional, nos processos de formulação de políticas públicas voltadas para a educação, bem como através da generalização do debate para além de agências especializadas e sua ampla divulgação nos diversos meios de comunicação em todo o mundo.

Muitos trabalhos vêm analisando a EaD, apresentando suas vantagens e desvantagens, historiando experiências que são iniciadas com a educação por correspondência e prosseguem com utilização do rádio, da televisão e do vídeo e da Internet. Partindo de uma caracterização segundo a evolução dos meios técnicos utilizados, a sua relevância social é extremamente defendida nos dias atuais.

Neste estudo faço a opção por um mergulho numa experiência específica, tentando entender como acontece a construção do espaço de aprendizagem pautado no processo de EaD, em especial, no que tange o desenvolvimento das práticas de avaliação.

Ao analisar o processo de avaliação em telessalas do Telecurso 2000, em um contexto específico, o intuito era perceber qual o sentido que estava sendo atribuído a essa prática pelos sujeitos nela envolvidos. Além disso, era importante observar o modo de organização mais geral da experiência em termos da estrutura de sustentação pedagógica, física, administrativa e política. Tudo isso envolvia a necessária análise sobre as formas de pensamento, os papéis e expectativas construídos no cotidiano das relações entre coordenadores, orientadores de aprendizagem e alunos do programa.

A história da EaD não pode mais ser contada apenas de modo linear, com base nas vantagens e desvantagens mensuradas a partir de categorias da práxis educativa tradicional. Isso é insuficiente para entender o movimento contemporâneo no qual está imersa. No fundo, esse tipo de análise jamais fora suficiente para o entendimento do processo de constituição histórico da EaD, marcado por inúmeras articulações entre as práticas sociais e educativas e o seu contexto político, econômico, cultural e ideológico.

Contemporaneamente, no contexto da Sociedade da Informação, a EaD parece estar situada no limite da sustentação do desenvolvimento da área econômica, ao mesmo tempo em que incorpora a própria lógica dessa área. Assim, a relação verticalizada entre as diferentes áreas que convergem para a expressão de uma dada sociedade, fazendo da EaD um instrumento alternativo diante das demandas atuais, soma-se à estruturação de condições que interferem no âmago das relações entre pessoas e na sua relação com o conhecimento. Esse momento histórico, contudo, exige uma ressignificação das práticas de EaD. Isso está expresso nos diferentes problemas da aproximação dessa prática com as tecnologias da comunicação e informação que fazem parte da atual revolução tecnológica. A experiência desencadeada no Brasil pela Fundação Roberto Marinho, através do Telecurso 2000, é uma expressão concreta das relações que estão fundamentadas em uma visão de mundo moderna, sujeita a uma série de tensões e conflitos.

Caída por terra a idéia de que o moderno é algo "bom" em si, o Telecurso 2000 parece chegar às telessalas vinculadas ao setor produtivo da economia como uma imposição aos jovens e adultos trabalhadores, através de uma programação inflexível, fragmentada, fechada e centralizada. A apropriação do modelo de educação de massa é insuficiente para as demandas atuais em termos de qualificação. Mas é evidente que tal conjuntura está articulada ao conjunto de interesses provenientes da mercantilização da educação e da manutenção da situação política, ideológica e econômica que ainda prevalece no país.

No contexto da experiência do Telecurso 2000, a prática da avaliação é uma das ações mais conservadoras. Ela reproduz os mesmos rituais e funciona dentro das mesmas concepções que são próprias da educação presencial mais tradicional. Por isso mesmo essa prática evidencia, fortemente, os sinais de esgotamento do modelo adotado pelo programa. São cada vez mais indissolúveis os conflitos causados pela manutenção da idéia de controle da aprendizagem, classificação dos alunos, padronização de soluções e respostas, fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos que fundamentam a avaliação nessa experiência de EaD.

Essas expressões concretas estão articuladas com o movimento vivenciado contemporaneamente, no qual a relação com o conhecimento e com o mundo está em constante e veloz processo de transformação. Para além da hegemonia da ordem universal, do progresso linear do conhecimento e da separação entre homem e mundo, é preciso saber conviver com a instabilidade e com a exigência de tomar decisões rapidamente, sabendo pensar, perceber e agir diante da enorme quantidade de informações acessíveis e articuladas. Esse é um desafio do cotidiano.

Novas relações entre as pessoas e dessas com a sua realidade implicam em um salto na perspectiva da relação com o conhecimento. É necessário reconhecer e potencializar a noção de que os sujeitos da cultura interagem em rede e assim são produtores, não só consumidores, de informação. Essa é uma exigência do mundo contemporâneo. A EaD, mais que uma forma alternativa de solucionar problemas da educação e, supostamente, do desenvolvimento econômico do país, é um campo no qual, intencionalmente, é vivenciada a interface entre a formação de sujeitos para produção de conhecimento e as tecnologias da comunicação e informação, que potencializam a relação homem-mundo.

## CAPÍTULO I

### Caminhos percorridos

O desafio da atividade de pesquisa é crescente diante das características da produção científica identificadas na atualidade. A crise de paradigmas que põe em cheque os princípios do modo hegemônico de produzir conhecimentos sobre/no mundo, em uma sociedade de comunicação generalizada. Está sendo alterada a compreensão sobre a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, o que implica em mudanças de concepções metodológicas.

Está em discussão, até mesmo, o sentido do método, enquanto um caminho único e legitimador de uma verdade científica universal. Nesse sentido, grande atenção foi dada aos acontecimentos e sua intensidade, aos conflitos e as indagações feitas à prática, entendendo-os não como anomalias que deveriam ser sanadas ou que representavam detalhes sem importância, mas como força motriz que precipitava aquilo que estávamos chamando de realidade.

No decorrer desse trabalho foi fundamental a atenção dispensada às características da produção científica, circunscritas na anunciada crise de paradigmas. O contexto da relação que vem sendo estabelecida com o conhecimento integra a totalidade de mudanças no âmbito social, político, econômico, educacional e cultural. Esse momento está sendo caracterizado pela "mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação...sendo que as mais radicais [mudanças] consistem em Revoluções Científicas" (Marcondes, 2000:15)

A dicotomização entre sujeito e o objeto é uma forma de compreensão insuficiente para os desafios colocados por essa conjuntura. A origem dessa dicotomia tem o seu sentido revolucionário estabelecido no processo de legitimação pelo qual passou a visão de mundo em que tal forma de pensamento foi originada, diante de condições históricas específicas. Porém, é diante do próprio movimento de transformação das condições históricas que idéias fundamentais como essa são envolvidas numa profunda crise.

Nesse cenário é imprescindível estabelecer contraposições às idéias que sustentam, em última instância, a busca pela certeza, pelo conhecimento único, universal e seguro. Considerando a discussão sobre a crise dos fundamentos do paradigma moderno, foram feitas opções que procuravam ir além da atenção às regularidades, além do isolamento do objeto de pesquisa em relação ao seu contexto e em relação ao sujeito pesquisador. Assim, um intuito nesse trabalho era considerar as irregularidades como dados relevantes, bem como considerar a complexidade na qual o objeto está inserido. Mais que desvios, os elementos irregulares, que não são previsíveis, foram considerados como parte da complexidade com que a rede de relações entre pessoas e coisas se apresentava em um momento histórico singular. Eles poderiam ser a resposta que a pesquisa estava buscando, assim como poderiam provocar (provocaram) mais e mais questões.

Isso também significava assumir a implicação da pesquisadora na pesquisa. Foi necessária uma nova postura diante dos fenômenos, que entendesse o mundo como uma totalidade incorporada por homens, mulheres,

técnicas e natureza. Longe do imperativo da separabilidade e da fragmentação, que compõem a cosmovisão moderna, esses elementos estão em permanente interconexão, envolvidos em um movimento de transformações no qual nem tudo é definitivo, previsível ou passível de ser controlado. Esse movimento está presente nas práticas de investigação científica, assim como nas relações sociais.

Desse modo, o conhecimento deixou de ser visto numa perspectiva estática e passou a ser focado como processo. É o conhecimento em rede. Todos os conceitos e teorias estão interconectados sem que haja um centro ou hierarquia entre eles. Isso também contribuiu com a idéia de que o processo de pesquisa se daria pela contextualização e globalização da informação, pela integração em um conjunto que dá sentido à informação, através de uma razão aberta, não separada, não compartimentalizada, “não substituindo uma coisa por outra, mas dialogando” (Morin, 1999:27).

As opções teórico-metodológicas estavam articuladas à própria natureza dos elementos que estão sendo investigados, no âmbito de uma prática educativa permeada pelas tecnologias da comunicação e informação. Em que pese os moldes da cientificidade arquitetada historicamente pela prática de pesquisa, os principais critérios de validação desse trabalho caminharam juntos com o fluxo dos acontecimentos, mas amarrados a um compromisso político assumido com a coletividade de onde emergiam. Isso gerou uma disposição para apreensão de categorias evidenciadas no campo de pesquisa, ainda que elas não substituíssem, mas integrassem o conjunto de noções que implícita ou explicitamente foram escolhidas *a priori*.

Os caminhos, identificados como possíveis para a pesquisa, não tinham o caráter de auto-suficiência ou o caráter definitivo, no sentido de que esgotariam o tema. Certamente, seriam necessárias reorientações durante a trajetória a ser percorrida. As *mudanças* também fizeram parte da reflexão em desenvolvimento. Isso junto ao entendimento do caráter complexo e relacional dos fatos, considerando o problema da prevalência da ordem única e imutável, reconhecendo a instabilidade e a multiplicidade de caminhos como elementos que co-operam na tessitura dos fenômenos sociais, políticos, econômicos.

Foi uma consideração fundamental na escolha de estratégias na pesquisa em termos de que meios e como estes seriam utilizados para que houvesse uma aproximação tal do problema a ser analisado sem que ele fosse extorquido de seu contexto, de suas relações e, assim, perdesse seu sentido. A opção pela pesquisa qualitativa foi sendo delineada uma vez que,

a partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético e também apoiado em bases fenomenológicas, pode-se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. (Pádua, 1997:31)

As considerações já sistematizadas sobre a abordagem qualitativa de pesquisa fortaleceram a opção pelo estudo de caso com finalidades descritivas do objeto de estudo - as práticas avaliativas em telessalas do Telecurso 2000 de Salvador, coordenadas pelo SESI-BA. Com isso, a pretensão foi "compreender uma instância singular, especial", mesmo entendendo que o objeto de estudo é "uma emergência molar e

relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta de, e que compõe outros âmbitos ou realidades". (Macedo, 2000:150)

Foram utilizadas entrevistas individuais e coletivas, observação participante e a pesquisa em documentos, como métodos ou técnicas de pesquisa. Desse modo, a coleta de dados foi feita através do acompanhamento das teleaulas, reuniões e eventos, foram feitos registros de campo e coleta e análise de material didático utilizado e/ou construído (apontamentos, tarefas, avaliações) além da consulta a livros, periódicos e a busca de informações através da Internet.

Uma das etapas da pesquisa foi o levantamento de dados gerais sobre a EaD, como ela vem se apresentando historicamente e a sua situação global em termos de experiências realizadas, especialmente, no Brasil. Também foi considerado relevante coletar informações sobre as normas e regulamentações às quais a EaD tem estado sujeita e as pesquisas já realizadas sobre o tema e sobre questões a ela relacionadas. Com isso, o intuito foi subsidiar uma visão contextual dos processos e promover um contínuo desenvolvimento da base teórica da pesquisa, através da organização de categorias de análise necessárias à uma leitura mais complexa e atualizada sobre o tema.

Esse levantamento ocorreu em paralelo ao estudo sobre os dados gerais e locais do Telecurso 2000. Esse estudo possibilitou conhecer a gênese, a estrutura e o funcionamento do programa e favoreceu a busca de entender o sentido desse programa de EaD no quadro atual das experiências desenvolvidas no Brasil, dentro desse âmbito.

Fez-se imprescindível o mapeamento da experiência local, dentro de seu processo de criação, estruturação, produção e avaliação próprios da experiência executada em Salvador, implantada e coordenada pelo SESI/BA no anos de 1999 e 2000. A análise desencadeada através de uma aproximação interessada sobre do cotidiano das treze telessalas, à época, implantadas por esta instituição, buscou reconhecer características, vivenciar conflitos, refletir coletivamente sobre potencialidades, entender os símbolos compartilhados entre os diversos sujeitos da prática sob estudo – orientadores de aprendizagem, coordenadores e estudantes – identificar as dificuldades, as facilidades, as articulações dessa experiência educativa com as vidas que estavam em jogo.

Assim, o acompanhamento desse caso gerou a oportunidade de uma "descrição densa", com base na "pertinência do detalhes" manifestados no campo. (Macedo, 2000). Isso sem desmerecer o efeito determinante e determinado exercido pela constituição histórica dos sujeitos da pesquisa, inclusive a vivência do pesquisador, que envolveu outras produções como o trabalho com construção e mostra de vídeo, intensa atividade de interação, busca e construção de conhecimento através de fóruns nacionais e locais e, em especial, através da Internet. Esse conjunto de atividades, ao mesmo tempo em que instrumentaliza tecnicamente, agrega valores imprescindíveis à constituição da competência do pesquisador na contemporaneidade, em que pese a opção por estudos na área de interface entre educação e novas tecnologias.

Durante o percurso, insistentemente, fui levada a voltar o olhar investigativo para a relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Posteriormente, essa tarefa foi reconhecida como de grande relevância dentro do propósito maior ao qual esse trabalho está submetido, qual seja o de qualificação para o trabalho científico e, finalmente, a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Essa trajetória significou o despertar para as diferentes características para minha formação como pesquisadora em educação, abrangendo aspectos teóricos, éticos, metodológicos, políticos e humanos. A partir dessa experiência, ficou evidente que um estudo contextualizado precisa assumir o compromisso político com a mudança, através da luta por superar a fragmentação, as hierarquias e as injustiças sociais, precisa reconhecer e oportunizar o envolvimento de atores dotados de propósitos, de poderes e necessidades. Isso requer o desenvolvimento de uma postura ética, de método de trabalho e de uma práxis efetiva.

Inúmeros acontecimentos no campo da pesquisa desencadearam a reflexão sobre o papel do pesquisador. Esses acontecimentos talvez tenham estado associados a assunção de uma postura implicada com o seu contexto, estabelecida à medida em que eu me envolvia no processo contínuo de levantamento de questões, na escuta de respostas e na interação com os sujeitos da pesquisa. De todo modo, a organização dos dados coletados e analisados nesse texto foi feita através da categorização dos conteúdos apresentados nos diferentes registros – gravação em áudio das entrevistas, escrita das observações diárias no campo, cópias de documentos, armazenamento de informações digitalizadas, memória de encontros e impressões sobre os acontecimentos que marcaram meu contato com a experiências e seus agentes.

Nas telessalas do Telecurso 2000 que foram visitadas, freqüentemente, ocorriam convites dos alunos para que eu participasse das atividades e das práticas desenvolvidas. Eram convites para resolução conjunta dos exercícios, para integração das equipes de trabalho, compartilhamento de momentos de descontração ou de atenção durante as atividades desenvolvidas na telessala. A “palavra da pesquisadora” era requisitada e depoimentos espontâneos analisavam minha presença da pesquisa no campo, evidenciando expectativas construídas no processo de interação que estava sendo desencadeado.

A busca da compreensão da rede complexa de relações na qual a EaD está inserida, em especial na experiência concreta analisada no estudo de caso sobre as telessalas da Bahia, desencadeou uma trajetória marcada pela postura fundamental de reconhecimento da mudança de paradigma a que está submetida toda e qualquer produção de conhecimento de nossa época. De modo geral, posturas como essa acabam autorizando e provocando, cada vez mais, o pesquisador/educador a intervir, conscientemente, e criar diferentes rumos no processo de construção coletiva do fenômeno educacional.

Mesmo diante de novas possibilidades apresentadas, novos desafios também são evidenciados no momento atual. Entre eles está a predominância da noção que coloca a EaD como um canal aberto que deve atender à necessidade de ligação de dois diferentes pólos da relação pedagógica, um responsável pela transmissão de conteúdos/informações e outro receptor das mesmas. Assim, por exemplo, uma grande ênfase vem sendo colocada no encurtamento de distâncias entre um grupos de especialistas em conhecimentos relevantes para a humanidade, geograficamente localizados nos centros de referência, e um outro extremo, onde estaria situada



a grande maioria de sujeitos que tem a oportunidade de acessar e assimilar esse conhecimento produzido em um lugar distante. Isso de modo mais rápido e econômico, se comparado ao ensino presencial.

A lógica de comunicação, pautada na separação de um pólo emissor e outro receptor de informações, bem como sua hierarquização, está presente nessa noção de EaD. Por esse modelo, as tecnologias da comunicação e informação são tomadas como um instrumento capaz de disseminar com rapidez o conhecimento científico e assim qualificar um número exponencial de indivíduos, o que teria relação direta com as demandas atuais por uma equalização, em nível global, dos diferentes estágios de desenvolvimento econômico, político e social nos quais são classificados os grupos humanos e as nações.

Talvez seja premente desenvolver uma outra perspectiva voltada para o entendimento sobre a articulação entre o imperativo dessa lógica na EaD e o contexto mais geral de desenvolvimento dos grupos humanos e das nações, questionando o ideal de equalização presentes nos discursos da *era global* e o sentido da própria produção de conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Isso implica também na problematização do sentido que vem sendo dado ao papel do educador. A fragmentação do trabalho na EaD torna crônica a tendência sofrida pelos educadores de submissão às determinações puramente externas sobre a organização de seu trabalho. Os cursos são projetados por equipes de especialistas em educação e técnicos da área de comunicação. Dentro dessa concepção, cabe ao educador fornecer conteúdos que serão adaptados à linguagem própria da tecnologia que estiver sendo usada, como se não houvesse uma relação intrínseca entre os conteúdos e a forma como eles são apresentados.

O total desconhecimento do educador sobre as diferentes linguagens que constituem a experiência comunicacional contemporânea compromete um possível trabalho integrado entre os diferentes profissionais. Isso acaba inviabilizando as possibilidades de diálogo e intervenção criativa do educador tanto no contexto da produção quanto no desenvolvimento e na avaliação do processo de EaD.

No intuito de subsidiar uma visão contextual desse tipo de processo, de promover um contínuo desenvolvimento da base teórica que contribuísse com a organização de categorias de análise necessárias a leitura mais complexa e atualizada sobre o tema, algumas frentes de trabalho foram definidas como prioritárias. Realizei um levantamento geral sobre a EaD, analisando como ela vem se apresentando historicamente, a situação global em termos de experiências concretizadas, as normas e regulamentações a que está sujeita, as pesquisas sobre o tema e sobre questões relacionadas. Isso através da leitura de livros, textos e *sites*, do acompanhamento diário de *clips* de notícias dos principais jornais e periódicos do país, além da busca de informações nos centros de referência na área e assinatura de listas de discussão, acessados na Internet, além da participação em eventos relacionados com o tema.

Os resultados desse estudo, explorados mais adiante, narram o processo de constituição histórica da EaD, em especial no Brasil, problematiza as noções predominantes nos dias atuais, evidencia os vínculos entre esse processo educacional e o contexto mais geral da presença das tecnologias da comunicação e informação nas sociedades, bem como identifica alguns desafios que emergem junto com essa possibilidade de organização do processo de ensino-aprendizagem.

Um elemento importante para a construção dessa parte do trabalho foram as opiniões sobre o que é a EaD, a partir da perspectiva dos sujeitos do processo educativo integrantes da experiência desenvolvida pelo SESI/BA, nas telessalas do Telecurso 2000 que ele coordena. Dada a relevância dessas contribuições, elas são citadas na íntegra no decorrer do texto, sendo, contudo, assinadas por nomes fictícios, resguardando-se o direito ao anonimato estabelecido através de compromissos firmados na fase de coleta de dados.

O conjunto de idéias que emergiu do contato com as produções na área de EaD foi alimentando a perspectiva de uma análise conjuntural sobre o tema ao mesmo tempo em que convergiam para a sistematização da pesquisa. O Programa Telecurso 2000 é produzido e distribuído pela Fundação Roberto Marinho (FRM), em parceria com a Federação de Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e outras instituições. A FRM é ligada à Rede Globo de Televisão, que concentra uma parcela significativa da propriedade dos meios de comunicação no Brasil. O marketing feito por essa emissora, a exibição das teleaulas em um canal aberto de grande audiência e a associação de interesses entre o programa e entidades voltadas para o problema da educação do trabalhador são fatores que contribuem para a sua popularização entre os brasileiros.

No espectro atual das experiências de EaD, o Telecurso 2000 é o mais visível projeto de extensão nacional voltado para a atuação no nível da educação básica e do ensino profissionalizante. Ele é uma ação educacional supletiva voltada para a perspectiva de formação para/no trabalho. Tem como clientela, prioritariamente, jovens trabalhadores entre 15 e 30 anos. Funciona com transmissões diárias de *teleaulas* apoiadas por material didático impresso. O acompanhamento dessas teleaulas pode ser feito através da recepção organizada, que contempla a montagem de salas equipadas com vídeo e televisão, as telessalas, onde acontecem a exibição do conjunto de vídeos educativos, e a presença de um *orientador de aprendizagem*.

Os registros sobre a utilização dessa opção por sistemas públicos de ensino médio, um público diferente do previsto na origem do projeto, indicam a tendência ao aumento da escala de distribuição do material didático produzido pela FRM, garantindo a extensão muito própria do ponto de vista do modelo econômico comumente adotado nas experiências de EaD, a economia de escala. Isso significa a dissolução paulatina do peso dos custos iniciais relativos à produção desse material e, conseqüentemente, aumento da lucratividade do empreendimento educacional. Do ponto de vista político-pedagógico, esse aumento suscita a investigação sobre como acontece a relação entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem e de como se dá o processo de conhecimento mediante a presença marcante do vídeo e da televisão nesse contexto.

A rápida expansão, em especial no Norte e Nordeste do país, bem como o reconhecimento nacional do Telecurso 2000 provocam a necessidade de investigação, no sentido de conhecer a sua gênese, a sua estrutura e funcionamento e ir colhendo informações que apontassem com mais precisão a situação atual desse Programa no quadro das experiências brasileiras em EaD, em especial na Bahia. Favoreceu a esse intuito o contato com pessoas ligadas diretamente à coordenação e consultoria nacional do Telecurso 2000, o acesso a produções que já haviam se debruçado sobre a análise desse Programa em outros estados e o acompanhamento das informações locais sobre projetos educacionais.

O SESI/BA foi uma das primeiras instituições nesse Estado a aderir, em 1996, ao Programa Telecurso 2000, incluindo esse serviço no conjunto de suas ações educacionais dirigidas, prioritariamente, para o corpo de trabalhadores de empresas mas também para a comunidade em geral. Assim, estabelece convênios para a implantação e coordenação pedagógica das *telessalas*, oferece orientações sobre organização do espaço físico, quando não as instala nos seus próprios Centros de Atendimento ao Trabalhador, faz a intermediação para a aquisição do material didático, seleciona, treina e pode contratar, diretamente, os orientadores de aprendizagem. Apesar de existirem indícios de que essa abrangência vem sendo crescente, não foram encontrados registros, por exemplo, do número de instituições locais conveniadas à FRM, o que se constitui mais uma razão para a tomada da experiência do SESI/BA como campo de pesquisa.

Ao acompanhar a experiência do SESI/BA, em constante diálogo com seus agentes, o objetivo era analisar as estruturas de sustentação relacionadas aos aspectos pedagógicos, físicos, administrativos e políticos, incluindo a análise de como os orientadores de aprendizagem estavam percebendo a sua própria prática, como era a interação entre sujeitos e conhecimento nas telessalas e como se dava o processo de avaliação da aprendizagem desencadeado nesse contexto. Desse modo, foi realizado o trabalho de visita e acompanhamento das atividades de cinco das treze telessalas em funcionamento no período da pesquisa.

Chamou a atenção uma ressalva feita pelos profissionais presentes em uma das reuniões mensais dos orientadores de aprendizagem, no imediato momento da apresentação das intenções do projeto de pesquisa que deu origem a esse texto. Eles disseram que naquele caso não trabalhavam "exatamente" com EaD, uma vez que tinham um orientador "presente" na telessala. Esse foi um momento crucial da pesquisa pela questão fundamental posta: seria aquele o campo adequado para a elucidação pretendida?

Passado o choque, essa situação começou a ganhar um sentido de desafio para a investigação antes planejada. A perspectiva que apontava para a dicotomia entre um processo de educação presencial e outro a distância dava os primeiros sinais do caráter fundamental da discussão sobre essa articulação, pela intrigante confusão que ela causava entre os atores dessa experiência. Após algumas reflexões, a suposta indisposição deles quanto a identificação daquela experiência com um processo de EaD parecia indicar que eles faziam uma leitura bastante própria acerca das atividades que estavam desenvolvendo. Afinal, tinham um contrato com a FRM para a execução de um programa de EaD, tinham passado por todo o processo de implantação das telessalas, haviam adquirido o material didático do Telecurso 2000, tinham o aval de assessoria empresas e instituições que quisessem montar uma telessala. Ainda assim, afirmavam que sua atividade não expressava um processo de EaD.

O sentido da investigação se viu fortalecido em termos da opção realizada por essa experiência. Talvez o interesse, a partir daquele momento, tenha se voltado para perceber as características que marcavam cada um dos nomeados pólos descritivos do modo como se faz educação hoje, o das atividades presenciais e das atividades a distância, investigando como se dava a expressão disso em uma experiência concreta.

Mais do que isso, uma intensa curiosidade foi aguçada, no sentido de entender a articulação entre esses supostos pólos, o que acontecia *entre* esses dois tipos de atividade e o que estaria gerando a confusão

estabelecida. Dessa forma, todas as outras questões elencadas no projeto inicial de pesquisa pareciam estar dedicadamente ligadas à essa, inclusive a questão da avaliação da aprendizagem, de importância indiscutível.

Alguns detalhes podem ter significado prejuízos para o levantamento de dados que foi realizado. Um deles tem a ver com o registro das falas dos treze orientadores entrevistados, (em um universo de quinze ativos) através de um gravador de som, o que, curiosamente, chama a atenção para a relação que aqueles atores estabelecem com a tecnologia (como seria o comportamento deles se fosse efetivada a idéia de registro audiovisual nessa pesquisa, uma vez que se tratava de educadores que trabalham com esse tipo de linguagem cotidianamente?!).

Apesar de autorizadas, as gravações das conversas estavam envoltas em um clima de preocupação ou cuidado com o que estava sendo dito. Por vezes, as falas tinham um tom mais formal, alguns queriam pensar mais para responder, ao mesmo tempo em que se preocupavam com a *gravação de seu silêncio*. De outras vezes, as conversas descontraídas nos corredores, no elevador, no intervalo do lanche, na espera do ônibus. Eram oportunidades mais ricas de diálogo, que acabaram fazendo parte da etapa de coleta de dados, apesar de estarem aquém das possibilidades de registro, sistematização ou posterior referência formal durante a análise do material.

Um outro detalhe técnico que marcou a realização das entrevistas foi a elaboração prévia do roteiro de questões. A certa altura do trabalho de campo, cheguei à conclusão de que o roteiro deve existir para não ser seguido! Notadamente, as entrevistas caminharam por rotas diferentes. Questões que eram respondidas objetivamente por alguns, não eram interpretadas por outros. Os entrevistados faziam conexões diferentes em seus discursos e isso desencadeava fugas por outros assuntos, casos, experiências, exemplos, informações que remetiam à necessidade de outros encontros, à troca de materiais. Durante as conversas, surgiam sugestões de atividades e especulações sobre projetos que poderiam ser desenvolvidos em conjunto, por exemplo, a realização de uma oficina de vídeo, entre outras possibilidades.

Uma das principais dificuldades identificadas, à princípio, foi a inexistência de uma forma específica de avaliação do processo desenvolvido que tenha significado para fins de um reconhecimento oficial das habilidades adquiridas pelos alunos durante o curso. O aluno que quisesse adquirir um certificado sobre sua colocação dentro dos níveis de ensino oficiais, deveria submeter-se a um exame ao final do curso, externo a ele.

Os sujeitos envolvidos nessa experiência reconheciam que, não só pelo baixo resultado apresentado (em torno de 60% de reprovação dos alunos)<sup>1</sup>, este exame, como único parâmetro de avaliação do programa, não estaria dando conta de uma reflexão sobre a complexidade do processo educativo. Nesse ponto, nasceu uma das questões básicas a ser investigada na pesquisa: Qual é a especificidade da prática da avaliação na dinâmica das telessalas do programa Telecurso 2000, na Bahia?

---

<sup>1</sup> Segundo declaração da coordenadora técnica do programa, numa entrevista realizada em 05/05/1999

Nessa modalidade, as formas de avaliação da aprendizagem tendem a ser mais rigorosas em termos de controle da aferição do que foi aprendido e, normalmente, são concretizadas em um encontro presencial. Assim, ela estaria se firmando como um instrumento legitimador da qualidade e autenticidade dos programas de EaD, ao mesmo tempo em que é descolada completamente do tempo e espaço em que se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o conjunto de reflexões sobre a prática de avaliação da aprendizagem, também fruto da observação participante, foi resultado do tratamento dado às percepções, sentimentos e questões que foram sendo atualizados e virtualizados na minha trajetória enquanto pesquisadora.

Foi surpreendente perceber como a opção por tais pontos de partida era encoberto pela avalanche provocada pela práxis que era investigada. Só a humildade pode produzir algum conforto diante da complexidade dos fatos. A sapiência talvez esteja implícita na ação de assumir o não saber, a incerteza. Pelo menos isso justifica o fato de, ao final da investigação, o presente texto esboçar um número maior de perguntas do que de respostas, além do grau potencialmente maior das novas questões levantadas, em termos de sua complexidade.

## CAPÍTULO II

### Fio e rede: alguns pontos da discussão sobre EaD

A prática organizada da EaD vem, rapidamente, ganhando espaço na sociedade atual, envolvendo um número cada vez maior de sujeitos sociais, seja no meio acadêmico, seja no empresarial, nas esferas pública e privada, gerando a necessidade de que as ações na área sejam acompanhadas de intensa reflexão. Esse tema já faz parte das principais discussões na área educacional e vem sendo apontado como um dos caminhos para a democratização da educação e para suprir a demanda emergente de educação continuada.

Para além das soluções educacionais imediatas, vislumbradas a partir dessa prática, o desenvolvimento da EaD é cada vez mais complexo, marcado pela ocorrência de problemas nunca antes enfrentados. Dando uma contribuição fundamental para essa complexidade, estão as diferentes tecnologias da comunicação e da informação, que formam a base da EaD, pela sua convergência e crescimento exponencial.

#### *O percurso e suas articulações*

Alguns autores defendem que EaD não é um fenômeno tão recente como parece denotar a intensidade com que vem sendo tratada nos dias atuais. Diversas experiências são descritas como marcos históricos, identificados nas práticas mais remotas como na Grécia Antiga e Roma onde "às cartas comunicando informações sobre o cotidiano pessoal e coletivo juntam-se as que transmitiam informações científicas e aquelas que, intencionalmente e deliberadamente, destinavam-se à instrução" (Saraiva, 1996:18). Uma pesquisa realizada por Francisco José Silveira Lobo Neto registra que, na modernidade,

um primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phipplips: 'Toda pessoa da região, desejosa de aprender arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston' (Apud Saraiva, 1996)

Além dos registros que situam as experiências mais remotas de educação por correspondência - especialmente a partir do século XVIII - e da crescente institucionalização de ações educativas que utilizavam a distribuição de material didático impresso, as pesquisas têm mostrado que a EaD sofreu uma verdadeira alavancada no quadro mundial mais recentemente,

A partir dos anos 70, quando surgiram os grandes sistemas nacionais de educação superior a distância, primeiramente na Europa e, em seguida, no Canadá, nos Estados Unidos e na Austrália. (...) a partir de meados da década de 80, todos os países desenvolvidos criaram seus sistemas nacionais de educação a distância (Guimarães, 1996:29).

Nesse período houve uma intensificação do movimento de fundação de instituições voltadas para a educação aberta e a distância no mundo, como, por exemplo, a Open University na Inglaterra (1969), a Universidad Nacional de Educación a Distancia/UNED na Espanha (1972), a University of South Africa/UNISA (1973), a Universidade de Hagen na Alemanha (1974), entre outras. Na década seguinte, apareceram outras como a Indira Gandhi National Open University/IGNOU na Índia (1985), a Universidade Aberta de Portugal (1988). Atualmente, existem centenas delas espalhadas por todo o mundo.

Do mesmo modo, a partir dos anos 70 houve uma intensificação da formação de associações, consórcios e redes de EaD que vão além da perspectiva do fortalecimento das experiências puramente locais e passam, também, à articulação entre instituições em caráter transnacional. Assim, foi criada a Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD/1980), a Association of European for Correspondence Schools (AECS/1985), o Consortium Internacional Francophone de Formation a Distance (CIIFFAD/1987), a African Association for distance Education (AADE/1973) e a Australian and South Pacific External Studies Association (ASPESA/1972), European Association of Distance Teaching Universities – EADTU, fundada em 1987.

Essa intensificação estava inserida num contexto de ruptura e inovação nos modos de compreensão e operacionalização da EaD, marcada pela presença das diferentes tecnologias da comunicação e da informação, indo além do sentido quantitativo desse incremento no quadro mundial. Essa afirmação tem o respaldo, por exemplo, do caso do Internacional Council from Distance Education (ICDE/UNESCO) criado em 1982 como uma nova versão do Internacional Council for Correspondence Education cuja origem remonta a 1938. Organizações como essa vão sendo criadas em todo o mundo, "apoiadas e subvencionadas pelos governos locais e organismos internacionais, como UNESCO, OEA, Conselho de Europa, Parlamento Europeu, etc." (Prete, 2000:29).

A ampliação da demanda por EaD 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. 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, 1994:165)

A necessidade crescente de qualificação para o mundo do trabalho em mudança explora a capacidade de educação básica presencial no seu limite, bem como aponta para mecanismos de educação continuada que se adaptem ao ritmo do processo produtivo, que garantam a expansão e legitimação dessas sociedades, sem que

haja um incremento significativo nos gastos públicos ou privados. Inflexões históricas como essa apontam para a existência de uma explicação mais complexa do que a apresentada por análises evolutivas da EaD, que trabalham com o estabelecimento de fases, a partir do simples acréscimo de um “meio” de distribuição de informação diferente em sua história.

Assim, o fator tecnológico está articulado a fatores político-sociais, econômicos e educacionais, numa convergência que tem impulsionado a EaD no mundo. Isso gera a necessidade de uma descrição detalhada, que busque diferentes referências dentro desse momento histórico, favorecendo uma análise mais qualitativa e integrada e sem desconsiderar os aspectos quantitativos e evolutivos desse fenômeno.

Essa convergência se evidencia nos estudos sobre a EaD no Brasil, que demarcam uma experiência construída em um longo percurso. O ensino por correspondência vem sendo ministrado pelo Instituto Universal Brasileiro desde 1941, como um espelho de diversas experiências educacionais que usavam a distribuição de material impresso originadas na Europa e Estados Unidos. Outras iniciativas já aconteciam na Marinha e no Exército brasileiros desde 1939, quando era utilizada a distribuição de material educativo impresso. Mesmo uma década antes, as raízes da EaD já podiam ser identificadas junto ao aparecimento da primeira estação de rádio brasileira, inaugurada oficialmente em 20 de abril de 1923 - a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Ela foi fundada por iniciativa de Edgar Roquette Pinto na Academia Brasileira de Ciências, que desejava transformar o rádio no veículo de comunicação para erradicação do analfabetismo no Brasil.

O rádio foi utilizado para a alfabetização de adultos das classes populares, em 1958, tornando-se uma referência para a EaD no Brasil, numa experiência pioneira desencadeada pelo "Movimento de Natal". Esse movimento associava a experiência educacional à defesa de um projeto político e social desencadeado pela Igreja Católica do Rio Grande do Norte. Segundo Arnon Andrade,

O Programa, destinado a jovens e adultos de pequenas comunidades do interior do Estado, pretendia ensiná-los a ler, escrever, contar, compreender a sociedade e ter um conhecimento sobre o mundo que aumentasse sua capacidade de sobrevivência em uma região de natureza tão hostil, com uma organização social tão injusta. (Andrade, 1996:116)

Esse programa se expandiu e mobilizou as populações rurais e urbanas, foi iniciado em outros estados e logo as escolas radiofônicas espalharam-se pelo país, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), um dos mais importantes eventos da história da educação brasileira.

Hoje, no interior do Rio Grande do Norte, ainda podemos encontrar associações comunitárias, clubes de mães, clubes de jovens, clubes agrícolas e associações profissionais cujas sementes foram plantadas pelo MEB...Havia, na época, um sentimento de que (...) a alfabetização incluiria grande parte da população em condições de votar e, portanto, de intervir no desenvolvimento político do país. (Andrade, 1996:116)



Em 1961 o MEB foi integrado à política educacional oficial, mas foi desarticulado após o golpe militar de 1964, através de um gesto nítido de incompatibilidade entre o projeto político-educacional gestado pela sociedade civil e a diretriz autoritária imposta pelo governo da época.

O MEB entrou em crise: se em 1963 havia 7000 escolas radiofônicas, no início de 1967 sobraram 2500. Em diversos estados, principalmente no Nordeste e Centro-Oeste, as atividades cessaram por completo; várias escolas foram invadidas ou fechadas pelos militares, os quadros do movimento foram presos, os educadores ameaçados, despedidos. (Santos, 1981:63)

Diante da “nova ordem” instalada no Brasil com a tomada do poder pelos militares, a partir de 1964 e até o começo da década de 80, o quadro do ensino brasileiro, como um todo, sofreu alterações na sua estrutura e modo de funcionamento. Essa foi uma das estratégias de controle ideológico do governo, aliada à censura dos meios de comunicação social e perseguição política sobre os opositores do regime autoritário. As mudanças da política educacional criavam condições para a legitimação de uma sociedade com base na exigência de uma nova mentalidade e habilidades, requeridas pelo regime político e pelo modelo econômico que estava sendo implantado no país.

Nesse contexto, as Escolas Radiofônicas do MEB foram substituídas pelo Projeto Minerva, fato que marcou a intensificação do processo de apropriação da EaD como um meio eficiente de legitimação da ideologia tecnocrática emergente no país. O Projeto Minerva, voltado para a formação geral, passou a transmitir os programas educativos em rede nacional pela Rádio MEC a partir de 1970. Tratava-se de 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 a competição internacional. (Alonso, 1996:57)

Entre as críticas feitas a esse projeto figura o baixo índice de aprovação das quase 300.000 pessoas que tiveram acesso às emissões radioeducativas, os currículos simplificados por conta do “despreparo da equipe” de elaboração do material, os conteúdos sem qualquer adaptação à realidade da população das diferentes regiões do país, “as equipes regionais não foram suficientes para suportar a demanda de solicitações por parte dos alunos.” (Lima Apud Alonso, 1996:59)

Como um possível contraponto político à "concepção centralizadora" dos conteúdos e estrutura do Projeto Minerva, em 1969 foi criado o Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB). Ele era voltado para a educação básica e formação de professores, coordenado pela Secretaria de Educação da Bahia e tinha financiamento da Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional - ACIDI - e do Programa Nacional de Teleeducação do MEC - PRONTEL. Por problemas posteriores com essas agências de financiamento, as atividades educativas acabaram sendo interrompidas.

Os meios utilizados pelo projeto IRDEB foram variados: a rádio, a TV, o correio e materiais escritos fizeram parte desta experiência. O IRDEB ofereceu uma programação baseada em 3 tipos de ação: uma informacional, recreativa e cultural; outra com conteúdos culturais e sociais e uma terceira com objetivos sobretudo educativos. Os cursos eram organizados através das prefeituras municipais, tendo um acompanhamento mais efetivo que aquele realizado no Projeto Minerva. (Alonso, 1996:59)

Praticamente ao mesmo tempo, uma outra iniciativa significativa foi iniciada pelo governo do mesmo estado onde nasceu o Movimento Educação de Base. No Rio Grande do Norte, foi implantado o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares - SACI, que tinha como objetivo estabelecer um sistema nacional de teleducação via satélites. Os programas educativos seriam produzidos por um centro nacional, transmitidos diretamente através do satélite, recebidos por estações terrestres e retransmitidos para as escolas. As primeiras transmissões de uma das fases do projeto acabaram acontecendo sem o uso do satélite, através da difusão de programas de rádio e televisão transmitidos pela TV Universitária de Natal, a partir de 1972. Todo o percurso do projeto - a concepção, a produção, a execução e avaliação – foi marcado por inúmeros debates políticos entre diferentes nichos de poder dentro do próprio governo federal, provocando uma trajetória conturbada que merece, ainda hoje, maiores esclarecimentos.

Certamente, existem explicações para o fato de tal projeto ter sido elaborado e quase totalmente executado por instâncias que não tinham na educação a sua competência específica. Inicialmente, estava à frente do projeto a Comissão Nacional de Atividades Espaciais (CNAE) que em 1970 passou a ser chamado de INPE - Instituto Nacional de Pesquisa Espacial, continuando ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia. A análise do contexto em que estava inserido o Projeto SACI, elaborada por Laymert Garcia Santos, aponta “ligações estreitas” do CNAE com a National Aeronautics and Space Administration (NASA) e universidades dos Estados Unidos. O Projeto brasileiro foi uma “tradução literal”, com algumas adaptações, do documento sobre satélites educativos publicado na Universidade de Stanford, que era, em verdade, “um estudo de viabilidade cuja ambição principal era vender determinada tecnologia” (Santos, 1981:87)

Além das constantes críticas e avaliações que fazia aos programas produzidos pelo INPE, foi no bojo dessas disputas políticas que o MEC efetivou o Programa Nacional de Teleducação - PRONTEL (1972), responsável pela coordenação e integração das atividades didáticas e educativas que, à época, empregavam rádio, televisão e outros meios de comunicação. Posteriormente, no MEC, o PRONTEL foi substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), extinta anos depois.

Ao mesmo tempo, outras incursões foram feitas por setores do Ministério das Comunicações que tiveram seus interesses atingidos pelo projeto. Afinal, o SACI era uma iniciativa articulada ao desenvolvimento das telecomunicações, funcionando com alta dependência tecnológica estrangeira. Enfim, o lançamento do satélite educativo, previsto pelo projeto, não ocorreu como planejado.

Apesar disso, Arnon de Andrade considera que o SACI foi "o maior projeto de uso de meios modernos em educação no Brasil". Ele enfatiza o valor do processo de organização e desenvolvimento da experiência que

tinha como ponto de partida a criatividade e o esforço da equipe montada no INPE, diante das difíceis condições locais. Também indica as implicações do Projeto SACI para a pesquisa educacional e para a produção televisiva e radiofônica. Prova disso é o fato de a primeira emissora de TV educativa ter antecedido, até mesmo, a chegada das emissoras comerciais, tendo sido criada dez anos antes da primeira delas. (Andrade, 1996).

Uma outra iniciativa do governo federal nesse período foi o Programa LOGOS (1973), dirigido à qualificação de professores leigos através do ensino por correspondência. Ele envolvia tanto o MEC, quanto os estados e os municípios.

O planejamento do projeto foi financiado pelo MEC. Os estados e prefeituras municipais ficaram com a responsabilidade de custos relativos ao funcionamento do mesmo...a atenção aos alunos ocorria nos Núcleos Regionais, mantidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. (Alonso, 1996:60)

Na fase de expansão nacional do Programa ele foi implantado em 17 Estados brasileiros e atendeu a 50.000 alunos diplomando 70% deles, valores que ficam diluídos se for considerada a estatística nacional que apontava um número de 300.000 professores leigos no país. Em 1990 ele foi substituído pelo Programa de Valorização do Magistério - PVM, que seguiu os mesmos moldes - por conta da desatualização do material e pela necessidade de ampliação do programa. De todo modo, o LOGOS parece ter incorrido em problemas já diagnosticados em outras experiências, como por exemplo,

- a- não reconhecimento do contexto socio-economico-cultural dos professores, dificultando com isto o cumprimento do curso;
- b- material de ensino, que não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado;
- c- a manipulação política que ocorria, principalmente, nas prefeituras municipais que se utilizavam tanto do projeto, como dos professores em proveito eleitoral. (Alonso, 1996:60)

Apesar da "suposta inerência" educativa dos meios de comunicação, desde o surgimento do rádio e de toda a legislação da radiodifusão brasileira, mais um capítulo da história da EaD no Brasil foi marcado com o processo de implantação e utilização das TVs educativas a partir de 1967. Esse foi um período que envolveu toda uma discussão sobre a relação entre essas TVs e as de caráter comercial ligadas a grupos políticos. No jogo entre essas forças foram os "exploradores privados que impuseram limitações às leis que regulam a TVE, impedindo que ela pudesse se desenvolver e, até mesmo, competir na qualidade e na audiência das emissoras comerciais". (Mota, 1992: 86)

Nesse ano, 1967, foi criada a Fundação Roquette Pinto, sob a denominação de Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa atrelada ao Fundo de Financiamento de Televisão Educativa - a Funtevê - criado um ano antes pelo Conselho Nacional de Telecomunicações. Através da sua emissora, conhecida como TVE, a Fundação foi responsável pelos programas educativos "João da Silva", "Projeto Conquista", "Qualificação Profissional"

e, mais recentemente, pelo programa "Um Salto para o Futuro". Posteriormente, a Fundação incorporou a Rádio MEC e a TVE do Maranhão, que foi primeira emissora educativa do país - em 1969 junto com a TVE do Ceará - a transmitir aulas para alunos do ensino formal de 5ª à 8ª séries do 1º Grau, chegando a atingir cerca de 60.000 alunos de diversos municípios daquele Estado.

Nesse período, até mesmo o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL de 1967 utilizou, em caráter experimental, a emissão de programas televisivos com apoio de material impresso, além do uso do rádio. Esse movimento expandiu-se por todo o território nacional no intuito de erradicar o analfabetismo entre os jovens e adultos do Brasil mas estava a favor de todo o conteúdo ideológico e político da época.

Em 1978, a Fundação Roberto Marinho (FRM/TV Globo) lançou programas televisivos associados a material impresso voltados para a educação básica. As primeiras produções educativas da FRM foram financiadas com recursos públicos, apesar de a questão do financiamento da EaD não ter sido objeto da legislação até aquele momento. Segundo Maria Regina Mota, em detrimento da alocação de verbas para o fortalecimento das TV Educativa públicas vinculadas ao MEC, existiram diversas denúncias sobre privilégios que teriam sido dirigidos à Fundação Roberto Marinho, a partir de 1980, o que estaria significando a “privatização da Teleducação” no Brasil e a sua transformação em um grande negócio.

Em junho de 1983, a Revista 'Crítica da Informação', em artigo assinado por Ciro Marcondes Filho, analisa a denúncia feita pela Funtevê, que pretendia bloquear o empréstimo de 2,6 milhões de dólares, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, ao Projeto Global de Teleducação da Fundação Roberto Marinho. Marcondes alerta para o risco de se passar a competência da Teleducação para o âmbito privado, tirando a responsabilidade das mãos do MEC. (Mota, 1992:31)

No bojo desse tipo de controvérsia sobre a questão do financiamento, o processo de estabelecimento das TVs educativas apresentou características peculiares que denotavam a *"falta de uma política clara e verdadeira para a Radiodifusão Educativa"*, contribuindo para inviabilizar a descentralização e democratização da produção televisiva no país. Marlene Blois denuncia, por exemplo, que

A Lei nº 6.301, que criou a Radiobrás, colocou sérios obstáculos à outorga de canais a instituições federais, com destaque, no caso, para as chamadas IES (Instituições de Educação Superior). Na verdade era um pé no freio para a ampliação das TVs e rádios universitárias, numa época em que a comunidade acadêmica - lembrar dos movimentos estudantis! - era considerada pelo governo militar como de extrema periculosidade. (Blois, 1996:48)

Indo além da análise sobre a abrangência evidenciada que apresenta o número de pessoas que tiveram acesso às diversas experiências e da suposta idéia da *vocação para democratização* da EaD, Oreste Preti chama atenção para alguns resultados que levam à necessidade de repensá-la como uma solução "rápida" e "econômica" para os problemas educacionais brasileiros. Ele afirma que

apesar dos resultados quantitativos ‘aparentemente’ positivos de muitos programas implementados nestes últimos 20 anos, a maioria deles foi desativada com as mudanças de governos que não deram continuidade e estabilidade aos programas iniciados. Sua ineficácia, porém, se deveu muito à desatualização dos materiais didáticos, à falta de um atendimento sistematizado aos alunos, ao não desenvolvimento de sistemas de avaliação da formação oferecida e à não consideração das diferenças regionais, por serem, quase sempre impostas de cima para baixo. (Preli, 1996:23)

Apesar de as críticas tanto à forma como cada experiência foi organizada, quanto à gestão política a que estavam condicionadas, não se pode negar a existência de uma certa coerência interna que amarra a história da EaD. De fato, os resultados que ela tem apresentado são marcados pela superficialidade e parcialidade com que as questões sociais e educacionais, de maneira geral, vêm sendo tratadas historicamente. Não há preocupação com um projeto político democrático, discutido coletivamente, mas está dirigida a corrigir as “deficiências” do sistema. Assim, a EaD tem sido tomada como uma alternativa para a formação em massa, assumindo um valor menor e uma posição marginal em relação ao ensino presencial.

As diferentes ações e políticas educacionais que ocorreram nesse período de efervescência, especialmente, aquelas que ocorreram entre as décadas de 60 e 70 no Brasil, assim como as diversas tentativas de organização de experiências da EaD brasileira – em especial as lideradas pelo governo – evidenciam o sentido autoritário que vinha sendo atribuído às práticas educativas e à sua interface com as tecnologias de comunicação e informação. O projeto político fundamental era, deliberadamente, "modernizar" o país via a internacionalização da economia. Assim, "não se lhe colocava o problema das alternativas a seguir, senão o dos métodos e técnicas a serem utilizados" (Kawamura, 1990:22)

Nesse movimento era dada grande ênfase às questões metodológicas e seus recursos (técnicos e tecnológicos), a perspectiva era a separação entre planejamento e execução além do estabelecimento da relação custo-benefício como fundamental na tarefa educativa. Essas características foram, totalmente, incorporadas pelo uso instrumental de diferentes tecnologias da comunicação e informação, definindo o modelo de educação de massa que prevaleceu no país sob a égide da EaD.

O modelo tecnicista de educação também implicava na tendência explícita à importação de tecnologia e ao desenvolvimento de técnicas/procedimentos que garantissem a simples adaptação de modelos de experiências construídos externamente. Segundo Laymert Garcia Santos, isso foi marcante na história do Projeto SACI. Ampliando o foco, é possível afirmar que esse é um aspecto que acompanha iniciativas em outras áreas da educação no Brasil como, por exemplo, o Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar (PABAE) de 1956 ou o acordo MEC-USAID de 1968. Esse tipo de cooperação tem envolvido a “presença de especialistas estrangeiros, planejamento e ‘modernização’ do sistema escolar com vistas a uma mudança favorável ao desenvolvimento sem tocar nos problemas da estrutura social” (Santos, 1981:57).

Para além do caráter evolutivo intrínseco à narrativa pautada nos marcos históricos da EaD, o processo de intensificação dessa prática está situado no contexto de consolidação do papel que caberia à educação, a

função de fornecer "capital humano", mão-de-obra com qualificação adequada às necessidades do grande movimento de industrialização/modernização que vinha sendo vivenciado desde a década de 30, bem como a tarefa de legitimar todo um arcabouço de valores ideológicos pautados no tecnicismo, necessário à sustentação dessa "nova ordem" econômica e política. Isso incluía a coerção às iniciativas contrárias à tecnocracia e seus condicionantes, como foi o caso da desarticulação que incidiu sobre o MEB.

Diante de todo esse longo percurso da EaD já experimentado, fica evidente que estamos tratando de um processo que não está engessado em si mesmo. Trata-se de um percurso atravessado por uma rede de agenciamentos que inclui diferentes aspectos do processo de desenvolvimento tecnológico, econômico, político, social e cultural do país, bem como a articulação com outros países, o que fica cada vez mais evidente diante da atual conjuntura.

De certa forma, não existe um desenvolvimento estratégico na área, envolvendo as ações, políticas e as reflexões teóricas que vêm acompanhando todo o percurso da EaD. Esse encaminhamento criaria condições para um outro projeto político de sociedade no qual a idéia de democratização que é imputada à EaD poderia ser, permanentemente, construída no diálogo entre os diferentes atores sociais e suas necessidades, definindo objetivos explícitos e compartilhados.

Assim, são inúmeros os indicadores de que a história da EaD não pode ser considerada de modo linear, com base na simples incorporação de tecnologias da comunicação e da informação para definir a forma de disseminação de conteúdos a ser adotada. Para além das condições materiais disponíveis, os pontos de ruptura que marcam essa trajetória são significativos para a compreensão das articulações estabelecidas entre as práticas sociais e educativas e o seu contexto político, econômico, cultural e ideológico.

### *O contexto da Sociedade da Informação*

Nos dias atuais, a idéia de "dependência externa" como um contraponto à idéia de "soberania nacional", é um aspecto subliminar nos fóruns sobre o processo de globalização. Um destaque maior é dado à defesa sobre a inevitável adesão dos países à era global através da recomendada busca de integração nacional ao mercado mundial, em condições de competitividade. Essa condição deve ser alcançada mediante esforços que garantam a produtividade e qualidade do processo e seu produto.

Demandada pelas mudanças ocorridas a partir do uso crescente das tecnologias nos processos produtivos, o aumento das exigências sobre a qualificação dos indivíduos é a base para o estabelecimento de uma relação direta entre a educação e a almejada produtividade econômica. Partindo-se dessa perspectiva unidirecional, a EaD é deduzida como a solução para a crescente e exponencial demanda de qualificação básica e contínua, em especial dos trabalhadores, dada a impossibilidade de os sistemas educacionais presenciais suprirem tal demanda. Nas palavras de Edith Litwin,

isto implica em transferir para a educação o valor de um sistema de produção e consumo, e ignorar sua essência como produtora de cultura num projeto social, que cumpre funções tanto a curto como a longo prazo, atribuindo-lhe uma função imediatista e praticista (Litwin, 1997:08)

Assim, ainda hoje, a EaD continua sendo vista sob a ótica meramente técnica, como uma ferramenta de execução objetiva da proposta educacional pensada para a sociedade, um meio operacional, complementar e alternativo a serviço dos imperativos econômicos do país. Essa é uma análise que está subjugada ao determinismo que prevalece no entendimento da relação entre a área econômica e a educação. Nesse sentido, Oresti Preti é um, entre dezenas de outros autores, a afirmar que

o século XX encontrou na Educação a Distância/EAD uma alternativa, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e comunicação. A EAD passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas. (Preti, 1996:17)

Apesar disso, existem algumas informações que remetem à necessidade de uma análise para além dessa ótica, que envolva as múltiplas dimensões do problema. Alguns dados são apresentados por Mario Sergio Cortella que, curiosamente, contradizem essa suposta relação direta entre o aumento da qualificação e ganhos econômicos através do aumento da produtividade e competitividade, além do benefício social proveniente do aumento da oferta de emprego, entre outros progressos. Ele afirma que

num ranking que inclui as 192 nações filiadas à ONU, somos a 10ª economia capitalista do mundo. Sendo essa uma posição absolutamente privilegiada no cenário atual, alguém que olhasse de fora imaginaria que temos condições sociais extremamente adequadas [Porém], se levarmos em conta apenas o critério da educação, então o Brasil fica no 64º lugar na colocação mundial. (Cortella, 2001:56)

Junto ao processo de integração dos diversos países no cenário mundial de comércio e produção, Marília Fonseca aponta a forte intervenção política-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, com fortes incursões sobre as questões sociais. Essa autora, 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, 1999:73). A perspectiva é acelerar o processo de qualificação do professor, restringindo-o ao treinamento para realização mais eficiente das metas apressadas de escolarização básica, tomando a EaD como a principal ferramenta.

O grande destaque que está sendo dado a essa perspectiva de EaD pode ser evidenciado através do acompanhamento do debate sobre as políticas públicas em curso no país, como o Programa Sociedade da

Informação (<http://www.soinfo.org.br>), uma iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT. Esse programa foi apresentado e submetido à consulta pública através do lançamento do Livro Verde, que compila o trabalho realizado por mais de 150 especialistas de diferentes áreas. Ele é justificado pela necessidade de o Brasil passar a integrar o movimento global de intensa velocidade de comunicação e troca de informação que vem determinando mudanças exponenciais na área econômica, política, social e cultural.

A prioridade é 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, “consequentemente”, 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. Após o período de consultas públicas, deve ser escrito o Livro Branco, que parte das metas e idéias apresentadas e passa a definir as linhas políticas e ações estratégicas que serão implementadas com a finalidade de integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação e de suas aplicações.

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. Esse tipo de alfabetização coloca para a educação, de modo geral, a função de socializar os indivíduos e instrumentalizá-los continuamente para o uso das tecnologias, para que eles possam “atuar efetivamente na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias” e possam ser incluídos como “usuários ativos” dentro da dinâmica da sociedade da informação que está sendo construída. (Takahashi, 2000:45)

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 conteúdo do Livro 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).

De um lado, o Livro Verde aponta para o aumento da velocidade e abrangência dos canais de comunicação que são usados pela EaD, dadas as condições avançadas, do ponto de vista tecnológico, que o Programa garante. Isso possibilita o acréscimo de interatividade, dos ganhos quanto à forma, organização do trabalho em equipe e da cooperação proporcionado pela Internet, entre outras vantagens. Por outro lado, nenhuma ação concreta é definida para essa área específica ou para a educação, de modo geral.

Fica implícito, no conjunto do documento, que a educação é estratégica para a consolidação da sociedade da informação. Contudo, a educação não é um aspecto prioritário para políticas e ações sugeridas. Sua função já está projetada e definida, mas se situa apenas no limite da qualificação dos indivíduos para atuarem nessa



sociedade como consumidores dos produtos disponibilizados, sejam eles mercadorias concretas ou informações. Dessa forma, a possibilidade de implantação de uma infra-estrutura tecnológica para a rede de escolas públicas é comprometida pela idéia do alto custo que isso representaria. O Livro Verde afirma, claramente, que o investimento em infra-estrutura nesse âmbito é “pouco atraente” do ponto de vista econômico, tanto pela sua montagem inicial quanto pela manutenção a ser exigida posteriormente. (Takahashi, 2000:45)

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, 2000:10)

Há que se considerar que a implantação e manutenção de uma infra-estrutura tecnológica que se articule à surpreendente infra-estrutura física da rede de escolas, representada pelos sistemas públicos de ensino, é uma condição necessária para a democratização do acesso às tecnologias, em relação às camadas mais populares do país. O fato de tal sistema não ser, ainda hoje, suficiente para garantir o acesso de todos à educação é mais um motivo para que ele seja fortalecido e consiga dar conta da demanda por uma alfabetização digital sem deixar de lado o vínculo que esse processo tem com "outras formas" de alfabetização. Tal convergência, para uma formação integral de todos os cidadãos, pode ampliar a idéia de democratização tratada no bojo das discussões sobre a sociedade da informação.

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. (Afonso, 2000).

Além desse conjunto de questões apresentadas no interior do debate sobre a infra-estrutura, Afonso (2000) afirma que os aspectos interdependentes de “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”.

Essa articulação fica prejudicada com as atuais restrições à intervenção estratégica do Estado para a sustentação das políticas públicas. Fica evidente, no Livro Verde, a isenção com que o poder público se coloca no documento, pois, sendo este elaborado sob coordenação do próprio governo federal, sequer foi cogitada a necessária assunção da responsabilidade do Estado diante da constatação do alto custo das intervenções na área educacional. Nesse sentido, situações de financiamento educacional que aconteceram nos Estados Unidos são apresentadas como um modelo a ser seguido, para justificar a importância do envolvimento do setor privado da economia nesse tipo de financiamento. Isso representa não só a ausência crescente do poder público das questões sociais básicas, como denota a perspectiva de transferência dessa responsabilidade para o setor privado, que funciona mediante a lógica de mercado, cuja finalidade última é garantir produtividade e lucros.

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 (<http://www.anatel.gov.br>) 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 garantir, 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 infra-estrutura fundamental para as experiências de EaD.

O FUST pode ter significado uma vitória no sentido da democratização do acesso às tecnologias da comunicação e informação em direção às camadas mais pobres da população brasileira, espalhadas pelo imenso território nacional. Porém, o seu lento processo de criação, com a tramitação do projeto de lei por três anos até que fosse aprovado em 17 de agosto de 2000, já denunciava o desinteresse pela resolução da questão fundamental de universalização do acesso acabou servindo de prelúdio para a forma como o Fundo viria a ser regulado posteriormente. A distância entre a definição de políticas e a sua implementação é grande. Esse é um fato que tem sido evidenciado na flexibilidade que está sendo admitida pela ANATEL para a atuação das empresas operadoras de serviços de telecomunicação.

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 eminente busca de novas áreas de atuação e conquista de novos mercados pelo capital produtivo. (Carvalho, 1999)

O descaso no enfrentamento da universalização do acesso é causa e efeito da pequena articulação entre os ministérios públicos, entre as diferentes agências ou instâncias de poder público. Isso denota a inexistência de um projeto integrado de sociedade, que trabalhe com a convergência das ações e políticas traçadas pelas diferentes áreas do próprio governo federal em diálogo com seus cidadãos. Esse direcionamento implicaria na constituição de projetos mais integrados de educação, bem como mudaria o sentido da experiência em EaD no país. Porém, a opção efetiva, por dar oportunidade de acesso aos serviços de comunicação, abre espaço para a possibilidade de que a população produza, intervenha e atue na construção e gestão de um projeto democrático de sociedade – que é diferente de um “projeto de sociedade democrática” definido sem participação de todos e, contraditoriamente, aplicado de um modo impositivo.

Nesse sentido, 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, especialmente, 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 ênfase na competitividade internacional.

### *Ações mais recentes*

Um indicador importante sobre a situação da EaD no quadro mais geral da educação brasileira é a sua regulamentação em nível federal. Apesar do longo percurso e da referência à EaD em diferentes dispositivos ligados à organização de outras questões de interesse público, somente em 1996, na mais nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um artigo foi dedicado para a EaD, o Artigo 80. Esse é um dispositivo geral que abrange aspectos sobre a veiculação de programas, o credenciamento de instituições e registro de diploma, mas não faz referência, por exemplo, ao aspecto crucial do tipo de financiamento que será destinado para essa modalidade de ensino.

De todo modo, a legislação sobre a EaD vive um movimento intenso de ampliação do debate, o que reflete o crescimento exponencial do interesse da sociedade pela EaD. Os Conselhos Estaduais de Educação têm criado suas regulamentações locais e a própria lei federal já sofre propostas de alteração como a apresentada, curiosamente, pelas forças políticas mais conservadoras do governo, que colocou sob apreciação do Congresso Nacional uma emenda à LDB referente à oferta de cursos *latu sensu* a distância.

O MEC, apenas em dezembro de 1995, criou a Secretaria de Educação a Distância – SEED, após a extinção da Secretaria de Aplicações Tecnológicas que funcionou por um pequeno período, na década de 70. Atualmente, a SEED desenvolve dois projetos diretamente voltados para a EaD, o ProFormação – Programa de Formação de Professores em Exercício e o Programa TV Escola. Um terceiro projeto específico para a introdução das tecnologias da informação também se relaciona (ou deveria) com essa área, Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO.

O ProFormação é um curso de Magistério em nível médio, implementado em 1999, dirigido aos professores que, sem a formação específica, estão lecionando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e nas classes de alfabetização das redes públicas de ensino. Ele tem a duração de dois anos e está sendo implementado pelos estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste que aderiram ao programa. Funciona através de reuniões periódicas com um “professor formador”, apoiadas em material impresso, texto e vídeo apresentados em sessões de estudo presencial.

O Projeto TV Escola é dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores. Ele contou com a distribuição dos kits tecnológicos compostos de um televisor, vídeo cassete, antena parabólica e fitas VHS para todas as escolas públicas com mais de 100 alunos. São transmitidos programas destinados tanto para educação básica quanto para a formação continuada do professor, bem como para a comunidade em geral, a exemplo do programa Escola Aberta que transmite filmes, séries, programas de prevenção de doenças, cursos de culinária entre outras, abordando temas de interesse geral. Além disso, esse projeto incorporou o Programa “Um Salto para o Futuro”, que foi lançado em 1990 numa parceria do MEC com a Fundação Roquette Pinto e contava com a instalação de salas de recepção, os “telepostos”.

Na avaliação do MEC, das 52 mil escolas beneficiadas apenas 32 mil estão efetivamente usando os equipamentos distribuídos. Pedro Paulo Poppovic, refletindo sobre a eficiência desse projeto, afirma que a “utilização de vídeos na escola é uma tecnologia nova” que necessita de mudanças nos métodos de ensino.

Eis porque, a despeito da simplicidade das adaptações à nova metodologia por parte dos professores, apenas cerca de 60% das escolas realmente usam nossa programação, embora estejam com seu equipamento instalado, pronto para ser ativado. (Poppovic, 1996: 06)

Em 1997, a estratégia de implementação do PROINFO foi diferenciada. O programa voltado para o ensino regular no nível da Educação Básica propôs parceria com cada Estado, para que eles criassem projetos próprios de introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem, segundo as diretrizes gerais estabelecidas pelo MEC. Assim, foram criados os Núcleos de Tecnologia Educacional – NTE que ficariam responsáveis, em cada estado, pela implantação, manutenção dos laboratórios e treinamento dos professores de cada escola pública vinculada ao projeto. Assim, numa primeira fase o governo distribuiu 100 mil computadores e softwares, foram criados 200 Núcleos em todo o Brasil.

Esse programa foi dirigido à introdução de computadores nas escolas, relacionada com a preocupação simples de modernização setorial, colocando as tecnologias a serviço do progresso do ensino, tornando-o mais fácil, mais motivador e mais adaptado às exigências do mundo do trabalho. Isso sem que houvesse, necessariamente, uma relação dos programas com a perspectiva da mais direta de EaD. Aliás, essa relação jamais foi efetivada entre programas de informatização das escolas e as possibilidades do trabalho em rede daí advindas. Projetos precedentes ao PROINFO, a exemplo do Projeto EDUCOM e do PROINFe, iniciados a partir da década de 70, nem mesmo são citadas na discussão sobre a história da EaD no Brasil.

Antônio Vasques questiona a desarticulação entre o PROINFO e a política nacional de telecomunicações, apesar do alto investimento do MEC em termos de montagem de uma infra-estrutura de máquinas, softwares, treinamento de professores. Para solucionar o diagnóstico do MEC de que apenas 10% das 2.462 escolas atendidas pelo PROINFO estão conectadas à Internet – apesar de a possibilidade desse fato ser uma consequência da orientação original do programa – a ANATEL deveria garantir o que está previsto no parágrafo único do artigo 81 da LGT que dispõe, mesmo antes da aprovação do FUST, a definição de uma política de subsídios para permitir a utilização das telecomunicações em serviços essenciais de interesse público. Segundo ele,

a política de tarifas diferenciadas já existe. Basta estender para as escolas públicas o rebate de 50% destinado à Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que conecta as universidades e Institutos de Pesquisa. Há quase três anos, portanto desde a criação do PROINFO, que a ANATEL deveria ter tomado as medidas cabíveis para que suas ações tivessem terminalidade, já que computador sem conexão à Internet nada mais é do que uma máquina de escrever sofisticada. (Vasques, 2000)

As operadoras que assumiram a responsabilidade sobre o setor de serviços de telecomunicações, após o processo de privatização desencadeado pelo governo federal, acabam não cumprindo as condições que foram acordadas, o que exige mecanismos mais eficientes de regulação no setor. O mesmo autor aponta que,

outra providência imediata é a ANATEL fazer com que as operadoras cumpram, no prazo de uma semana, o que determina o inciso III, do artigo 5º do decreto número 2.592, de 15/05/98: ‘Tomar disponíveis acessos individuais para estabelecimentos de ensino regular e instituições de saúde, objetivando permitir-lhes comunicação com redes de computadores, mediante utilização do próprio serviço telefônico fixo comutado ou da rede que lhe dá suporte’ Conforme o parágrafo 1º do artigo 2º do mesmo diploma legal, todos os custos inerentes a essa medida devem ser suportados exclusivamente pelas concessionárias. (Vasques, 2000)

Esse quadro parece estar remediado com o anúncio de que 60% das verbas do FUST, aprovado no ano passado, devem ser dirigidas à conexão das escolas públicas à Internet de banda larga. Com isso, a expectativa é de que todas as escolas estejam conectadas à rede em dois anos. Essas verbas devem cobrir os custos com a manutenção do acesso, a exemplo das contas telefônicas. O MEC permanece com a responsabilidade de qualificar os professores da rede de ensino para o uso das tecnologias que devem chegar às escolas.

Paralelamente, a iniciativa privada tem promovido um processo de implantação de computadores conectados em escolas, entre outras ações voltadas para a EaD. Uma das empresas privadas que presta serviço de telefonia no mercado brasileiro apresentou um projeto de educação, com o objetivo de “assegurar a comunidades de baixa renda o acesso ao conhecimento, reduzindo a exclusão social e criando oportunidades de emprego para a população local” através da implantação da Internet. Esse projeto prevê a implantação de uma infra-estrutura básica de comunicação, a instalação e conexão de computadores nas escolas, treinamento

dos professores através de uma parceria entre a empresa e a Escola do Futuro da Universidade de São Paulo - USP e a oferta de conteúdos através de um portal educacional na Internet (<http://www.comunidadeleamar.futuro.usp.br>). Por outro lado, os custos do serviço de conexão à Internet não são discutidos pelo programa, o que leva à reflexão sobre o interesse que está incutido em iniciativas privadas como essa, no caso, da própria operadora.

Um outro exemplo desse tipo de iniciativa é a proposta do Grupo Telefônica, em parceria firmada no dia 31 de agosto de 2000 com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que visa levar a Internet em alta velocidade para 2.170 escolas públicas, numa primeira etapa. Nesse caso, a empresa será responsável pela infra-estrutura de conexão e o seu provedor de serviços na Internet oferecerá o acesso gratuito. Uma diferença é que essa companhia incluiu, no acordo, a divisão dos custos de manutenção do serviço, ela arcará com 50% da mensalidade do acesso em alta velocidade, enquanto o governo estadual pagará a outra metade. Porém, a empresa define a estratégia de implantação que deverá ser a mais adequada para que ela atinja suas metas, o que dificulta, por exemplo, a inclusão da maioria das escolas situadas na periferia da cidade indicada pelo próprio sistema público.

Por uma outra via de atuação da iniciativa privada, é notório o movimento crescente de formação de universidades corporativas, que utilizam a EaD. Esse tem sido um projeto estratégico de qualificação e desenvolvimento de recursos humanos utilizado pela iniciativa empresarial, em todo o mundo. As ações vão além do público interno e procura também alcançar clientes, familiares e fornecedores. Segundo Mozart Ramos,

Muitas unidades corporativas vêm buscando parcerias com universidades tradicionais para validar diplomas de seus cursos, a fim de aproveitar créditos e proporcionar aos funcionários credenciais com grande valor curricular. Essa busca demonstra a necessidade da coexistência dos dois modelos, que, a meu ver, não competem entre si, como alguns chegam a pensar, e não representam ameaças mútuas porque têm missões distintas. Na verdade, a coexistência pode representar uma porta fantástica de cooperação no âmbito da integração universidade-empresa. (Ramos, 2000)

O ensino supletivo de jovens e adultos utilizando a EaD continua sendo um nicho, praticamente, reservado à iniciativa da Fundação Roberto Marinho - FRM, iniciado em 1976. O antigo Telecurso de 1º e 2º graus foi substituído pelo Programa Telecurso 2000, lançado em 1995 através da parceria da Fundação com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Estado de São Paulo (SENAI/SP) e Serviço Social da Indústria também de São Paulo (SESI/SP).

O Telecurso 2000 é uma ação educacional supletiva e permanente, no nível da educação básica e do ensino profissionalizante, voltada para a perspectiva de formação para/no trabalho. É uma proposta dirigida para a resolução de um *problema da educação brasileira*: atender à população que não teve acesso à escola ou dela evadiu. Esse Programa é uma iniciativa do setor produtivo/empresarial que parte da afirmação de sua

responsabilidade social com a educação, como um aspecto crucial para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural.

O envolvimento das universidades brasileiras com a EaD tem sido crescente. A partir de 1979 começou a funcionar o Centro de Educação a Distância – CEAD – da Universidade de Brasília (UnB) com vários cursos traduzidos da Open University, da Inglaterra. Em 1995 foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação – NEAD – da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com cursos voltados para a formação de professores da rede pública de ensino. No mesmo ano, o Laboratório de Ensino a Distância do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) começou a desenvolver cursos de requalificação profissional em diversas áreas. Essas são algumas das experiências que podem ser citadas.

Mas a perspectiva de oferecimento do ensino superior e de cursos de pós-graduação começa a ganhar condições mais favoráveis com a recente constituição de consórcios nacionais entre instituições de ensino, como é o caso da Universidade Virtual Pública do Brasil (<http://www.unirede.br>). Ela é formada por 63 instituições públicas de ensino, entre universidades federais, estaduais e centros federais de educação tecnológica, muitas das quais já compunham o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância, criado desde 1993. Na solenidade de lançamento da UniRede, em 23 de agosto de 2000, o Ministro da Ciência e Tecnologia, Ronaldo Sardenberg, anunciou que o consórcio fará parte do Programa Sociedade da Informação, devendo receber financiamento do programa.

A UniRede utiliza aulas ministradas pela Internet, associadas a materiais impressos, digitalizados e teleconferências. Ela parte da idéia da necessária democratização do acesso ao ensino superior, considerando que

a diminuição do investimento nas universidades públicas...a ausência de uma política de melhoria substantiva da remuneração da carreira docente, a migração de professores qualificados em direção do setor privado somado ao estímulo a aposentadorias precoces são fatores que dificultam ainda mais a possibilidade das universidades assumirem o desafio de aumentar a capacidade de atendimento sem perda de qualidade. (Faria, 2001)

Talvez, sem considerar a possibilidade de transformação em caráter emergencial dessas condições como o passo mais democrático que poderia ser construído na atual conjuntura, a EaD entre em cena, novamente, como

uma das saídas criativas e inovadoras para o sistema público de ensino superior brasileiro é a educação a distância por ser uma via que possibilita otimizar e ampliar a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos e trabalhadores que são, hoje, a clientela dos cursos a distância, no mundo todo e dos cursos presenciais no Brasil. (Faria, 2001)

Já a Universidade Virtual Brasileira – UVB (<http://www.uvb.br>) é um consórcio formado por nove instituições privadas de ensino superior, lançado em junho de 2000, que vai oferecer cursos de graduação, extensão e pós-graduação também pela Internet. Segundo informações divulgadas nas páginas da UVB na Internet, sua preocupação está centrada na necessária “modernização do ensino presencial” que está sendo exigida pelo cenário de “mudança tecnológica e comportamental dos agentes aluno e professor”.

Outra iniciativa promissora que envolve as universidades é a criação da Rede de TVs universitárias, que envolve as catorze TVs desse tipo em funcionamento no país, que deverá ter um caráter diferente tanto das redes comerciais quanto das educativas. Numa entrevista ao Jornal O Tempo (Belo Horizonte, 01.06.00) Gabriel Priolli, diretor-geral da TV PUC, afirma que essa rede não terá "qualquer caráter impositivo no que diz respeito à programação. Não vamos constituir uma grade nacional. Cada retransmissora vai poder escolher, acompanhar o que estiver sendo disponibilizado no satélite, copiar e usar quando quiser".

Essas iniciativas merecem ser acompanhadas de perto uma vez que a cristalização dessa prática nas universidades pode fortalecer os aspectos ligados a uma formação mais consistente e integrada de profissionais para atuarem na área e, associado a isso, o enriquecimento da reflexão sobre esse processo que exige respostas inovadoras e criativas, continuamente. Nesse sentido, um trabalho intensivo de acompanhamento sobre o “estado da arte”, pesquisadores, centros de referência e produções em EaD, entre outros dados, pode ser encontrado na Biblioteca Virtual de Educação a Distância (<http://www.prossiga.br/edistancia>), que faz parte do grupo de bibliotecas virtuais do Programa Prossiga/CNPq.

Os desafios que envolvem a EaD, nesse momento histórico, são de uma natureza diferente do que era enfatizado, a princípio, nas décadas de 60 e 70. Hoje, aliado ao espírito desconfiado de quem já viveu diversas experiências que não passaram do alarde sobre o grande número de alunos atingidos, toma corpo a discussão acerca de um novo contexto introduzido pela interface entre as novas tecnologias da comunicação e informação e a educação. Isso ao lado do enfoque, que ainda sobrevive, sobre as possibilidades de redenção da educação trazidas pela uso de tecnologias educacionais que encurtam a distância entre pólos da relação pedagógica, reduz o tempo e investimentos necessários para a formação.

Assim, a impressão é de que vivemos, recentemente, mais um momento histórico de intensificação da experiência mundial na área de EaD, iniciada na década de 90 e que está em curso nesse novo milênio. Certamente, a EaD vem sendo, cada dia mais, citada no contexto educacional. Porém, isso não significa apenas que ela está na "crista da onda". A especulação acerca do caráter complementar ou alternativo como ponto de partida para a análise da EaD pode limitar a exploração da especificidade desse processo, de suas possibilidades e de novas articulações. Na verdade, a EaD coloca questões que têm exigido um repensar do campo educacional como um todo e a ampliação da teorização acerca de sua relação com as mais novas tecnologias nos dias atuais.



### *Armadilhas conceituais*

São muitos os conceitos de EaD encontrados na literatura sobre o tema. Em muitos trabalhos são citadas as reflexões de diferentes autores das décadas de 60 e 70 que buscaram caracterizar o processo educativo, em efervescência à época. Essas citações, no entanto, nem sempre são permeadas de um análise que, ao articular e situar os conceitos já elaborados, permita um avanço no entendimento do que seja a EaD nos dias atuais. Tomar como referência única a compreensão tradicional de EaD pode engessar a leitura atual desse processo que está em eminente construção, sujeito à precipitação de diferentes possibilidades. Talvez, uma pergunta fundamental ainda não tenha sido cogitada: o que quer a EaD? qual projeto político em pauta nos dias de hoje?

Ivônio Barros Nunes procura esclarecer algumas confusões relacionadas ao termo EaD, que interferem no entendimento sobre esse processo. Ele demarca, por exemplo, a aparente semelhança entre educação a distância e educação aberta quando esta última “pode ser a distância ou presencial, o que a diferencia da educação tradicional, é que todos podem nela ingressar, independentemente de escolaridade anterior”. Também chama a atenção para o fato de que na “expressão educação a distância, pode-se ou não usar a crase, pois ela é facultativa neste caso, sendo obrigatória somente quando se define a distância, por exemplo: a distância de três metros”. (Nunes, 1996).

Além disso, esse autor apresenta conceituações que teriam um caráter mais preciso em relação à tendência mais comum de explicações que partem do que "não seria educação a distância", em detrimento das "características que a determinam ou por seus elementos constitutivos". Assim, ele faz uma reflexão sobre as contribuições de autores como Walter Perry, Greville Rumble e, em especial, os estudos analíticos de Desmond Keegan<sup>2</sup> que apresentam os conceitos elaborados por Dohmem, Peters, Moore e Holmberg.

As contribuições críticas a esses conceitos feitas por Keegan, na década de 90, servem de referência para diversos autores brasileiros. Nunes (1996) se refere à produção desse autor sobre os principais elementos que constituem os conceitos elaborados anteriormente. Um exemplo é a notória ênfase no aspecto da separação física entre professor e aluno, além do aspecto da utilização intensiva de meios técnicos de comunicação.

Maria Luiza Belloni utiliza o mesmo referencial teórico construído por Keegan e cita uma contribuição desse autor mais diretamente ligada ao aspecto da ênfase na tecnologia educacional presente em certas definições de EaD

Representante típica da corrente americana, a inspiração behaviorista das definições de Moore reforça a importância da tecnologia educacional, pois o uso de meios tecnológicos e a existência de uma estrutura organizacional complexa são considerados como elementos essenciais à EaD...Desenvolvimentos posteriores desta corrente introduziram outras

---

<sup>2</sup> Keegan, D. (1991) Foundations of distance education. 2a.ed. Londres: Routledge.

noções importantes: a maior segmentação do ensino e a possibilidade maior de escolha do aluno. (Keegan Apud Belloni, 1999:27)

A preocupação centrada na operacionalização técnica do processo educativo, com metas e conteúdos preestabelecidos dentro de contexto histórico de modernização e industrialização das sociedades, marcou a educação de maneira geral. Mas a EaD, historicamente, tem apresentado pelo menos uma especificidade que é o potencial de disseminação de informação com que desempenha sua tarefa ao incorporar, intensivamente, as tecnologias de comunicação disponíveis. Belloni não só apresenta como faz uma análise em profundidade da definição elaborada por Peters (1973), uma definição que compara o processo educativo com o paradigma econômico Fordista e contribui com elementos esclarecedores sobre o sentido da intensificação da EaD esboçado em sua época. Ele afirma 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, 1999:27)

Diante dessa perspectiva, começa a fazer sentido a ênfase colocada na produtividade do ensino como a principal contribuição do processo educativo sob a forma de EaD, tão presente nos discursos que, ainda hoje, predominam no Brasil. Essa produtividade é possível através do treinamento de grande número de pessoas em pouco tempo e com menores custos. Nesse modelo, a produção de materiais didáticos é centralizada e a sua distribuição é feita em larga escala, através de uma alta divisão de trabalho entre equipes de professores especialistas e técnicos, além dos tutores que operacionalizam a recepção.

A separação do processo educativo em dois pólos estanques - o da emissão e o da recepção é uma marca desse modelo. A lógica de distribuição vertical implícita nessa relação não só tem fundamentado várias experiências em EaD, como tem estado presente em vários outros processos educacionais com graus diferenciados – podemos pensar em como está estruturada a sala de aula com toda a centralidade na figura do professor, de onde parte todo o fluxo de informações e na figura do aluno sentado, uniformizado e calado, assimilando informações. Ampliando o foco, essa lógica tem feito parte da própria dinâmica de comunicação social como está expresso nos sistemas de rádio e televisão que conhecemos, nos quais a produção e circulação de informações também estão polarizadas, concentradas nas mãos de grupos que demonstram grande influência e poder nas decisões políticas de caráter nacional.

Certamente, esse modelo *broadcasting*, de distribuição de informação em larga escala, que tem estado presente na educação, na comunicação e nas demais relações sociais, vai além da simples limitação tecnológica. Por exemplo, a tecnologia (técnica/conhecimento) que deu origem ao rádio e à televisão possibilitava tanto a emissão quanto a recepção de informações. No entanto, a partir da apropriação do processo de produção dessas tecnologias, configurações diferentes vão sendo apresentadas e mantidas à custa de esforços e intenções. É simplificador afirmar que os dispositivos técnicos, nesse caso as tecnologias da

comunicação e informação, são ferramentas, como se guardassem em si apenas um valor de uso, como se incorporassem uma falsa neutralidade, quando no fundo elas são estruturantes de um novo modo de construção da experiência humana.

A legislação brasileira sobre o tema expressa definições próximas aos termos apresentados acima. A primeira referência legal à "modalidade" de EaD está no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Na regulamentação posterior desse artigo a EaD aparece como:

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998)

Tomar como ponto de partida que EaD é, apenas, uma modalidade de ensino pode significar que ela está sendo usada, simplesmente, como uma forma ou um meio diferente de realizar a mesma educação, desde sempre centrada no processo de transmissão de informações e reprodução do conhecimento sistematizado pela humanidade. Nesse caso, as tecnologias da comunicação integram o processo educativo como uma ferramenta necessária para contornar a variável “dispersão geográfica de alunos” por lugares inacessíveis aos professores, rompendo com as dificuldades impostas pela distância entre pólos demarcados da educação, personalizados por aquele que ensina e os outros que aprendem.

Mais que isso, uma das grandes vantagens evidenciadas dentro dessa modalidade para um país continental como o nosso, é que os melhores professores do Brasil e do mundo poderão, finalmente, ensinar a um grande número de pessoas que de outra forma não teria acesso a essa educação. Isso denota uma preocupação exagerada desse empreitada educacional com a produtividade expressa em contingentes quantitativos de pessoas, como se estivéssemos tratando de mercadorias, especificadas com certas habilidades e competências, que vão resultar de um sistema de produção eficiente.

Em sintonia com a concepção de educação em massa, praticamente a única página dedicada à EaD em seus documentos, por exemplo, o Programa Telecurso 2000 define esse processo como uma “estratégia educativa que se baseia no estudo independente, que possibilita ao educando a escolha dos horários, a determinação do tempo e do local de estudo e que reduz ou dispensa a exigência de situações presenciais de ensino”. Em consonância com a ênfase limitada aos aspectos da separação física entre sujeitos do processo educativo e o uso de tecnologia educacional, o Telecurso 2000 incorpora textualmente à sua proposta de EaD a idéia de que

os Recursos Instrucionais são elaborados visando superar a distância entre educador e educando; a veiculação de conteúdos pode ser feita por correspondência, emissoras de rádio, televisão [...] e outras formas de comunicação; ajuda os indivíduos a assumirem a responsabilidade da própria formação; os materiais levam o conteúdo ao aluno, não o professor. (FRM, 1995)

Nas telessalas do Telecurso 2000 visitadas na Bahia são feitas análises quase matemáticas pelos orientadores de aprendizagem, partindo do parâmetro da contigüidade entre professor e aluno. O raciocínio elaborado pelos orientadores entrevistados toma uma primeira proposição de que EaD “é a separação física entre professor e o aluno”. A outra proposição é de que, “praticamente, eles assumem o papel de professores, estando junto aos alunos nas telessalas”. Então, logicamente, o que eles fazem nessa experiência específica “não é propriamente EaD”. Esse raciocínio aparece, frequentemente, nas falas dos orientadores de aprendizagem.

o nosso caso é particular porque é a distância mas a gente tem a presença de um orientador de aprendizagem em sala. Eu vejo assim, a educação a distância é uma alternativa de educação quando não é possível ter a presença de um professor regular... É um trabalho onde não teria, teoricamente, a presença humana, a presença de um professor ou de um orientador de aprendizagem mas sim um material didático e aluno que, de forma combinada, iria atuar sozinho, assumindo sua própria educação e seu próprio conhecimento. Assumindo o papel de se disciplinar, de pegar o papel de estudar, buscar respostas sozinho. (Carmem Silva, orientadora de aprendizagem)

Fica evidente, a partir de contribuições como essa, que o limite entre ser orientador de aprendizagem e ser professor toma como referência principal a função educativa de transmissão de conhecimento e informações entre as pessoas. No caso específico, a tomada desse tipo um referencial acaba aproximando e confundindo a figura do orientador e do professor, como será abordado mais adiante. Contudo, é importante destacar que essa análise monorreferencial se impõe em detrimento de outras possibilidades que entendem a ação dos sujeitos sociais, inclusive a ação docente, como força dirigida à produção de conhecimento e cultura, o que pode significar um afastamento entre as duas “personagens”.

As telessalas são espaços que potencializam as condições de implementação da educação em massa centrados numa concepção de educação como transmissão/assimilação de conteúdos. Dessa forma, faz sentido que sejam mantidas algumas estruturas e dinâmicas que já foram cristalizadas pelo ensino presencial. Isso para além da análise das marcantes características quanto à atuação de profissionais do ensino e o modo peculiar de divisão do trabalho na EaD.

As condições próprias do modelo de recepção organizada do Telecurso 2000, aliadas às condições em que a telessalas visitadas se inserem no interior das empresas ou nas instalações do Próprio SESI/BA, geram um quadro bastante semelhante às condições das salas de aula do ensino presencial. Geralmente é feita uma triagem entre os funcionários, sendo selecionados aqueles que estão fora do padrão de escolaridade admitido nos projetos de qualidade das empresas. Esses são *indicados* para o complementação de estudos dirigida à certificação no nível básico de educação, através de curso intensivo, com aulas diárias, em horário posterior à jornada de trabalho, durante o período de 18 meses. Trata-se de um processo educativo que lida, na sua base, com os mesmos aspectos da educação presencial como a terminalidade de estudos, subordinação da prática aos imperativos do mundo do trabalho, aquisição limitada de habilidades básicas, separação entre educação e trabalho – do ponto de vista da construção de conhecimento, assim como da separação dos espaços e do tempo de estudo/trabalho. Ou seja, nesse contexto, a diferença fundamental entre a educação presencial e a

EaD é a eficiência com que esta última cumpre sua tarefa, em termos de menor custo, menor tempo e maior número de pessoas atingidas.

Assim, as telessalas apresentam o mesmo arranjo espacial das salas de aula convencionais, com “carteiras” para os alunos, enfileiradas nos dias de avaliação ou em semicírculo nos demais dias de aula. Talvez sejam mais confortáveis que as salas de escolas públicas, algumas dispendo de ar condicionado e aparelhos novos. A TV e o vídeo ficam instalados ao lado de uma lousa e próximos do armário de apoio para o material. Além desses aspectos físicos, a relação entre orientador e alunos, ou entre os alunos acaba reproduzindo as estruturas de poder também comuns em outras salas de aula. Desse modo, também são utilizados, praticamente, os mesmos dispositivos usuais de controle do processo educativo, como o controle de frequência e assiduidade e, em especial, a avaliação da aprendizagem, que será abordada em detalhes oportunamente.

O Telecurso 2000 apresenta as características fundamentais do modelo de EaD de uma *educação de massa/industrial*. Nesse sentido, não é possível afirmar que há uma descaracterização desse processo de EaD na experiência local, mesmo diante da observação do trabalho desenvolvido pelos diferentes orientadores nas telessalas, mesmo constatando que o trabalho ali desenvolvido ultrapassa a simples operacionalização e acaba tensionado, o que é previsto centralizadamente pelo Programa, mesmo diante das semelhanças encontradas entre as telessalas e o ensino convencional.

Esse modelo condiciona o desenvolvimento da experiência analisada, mas trazer à tona essa discussão pode fazer com que os profissionais das telessalas do Telecurso 2000, coordenadas pelo SESI/BA, compartilhem da idéia de que é possível problematizar a prática em que estão (estamos) envolvidos a partir de diferentes referenciais. Os orientadores estão sensíveis às tensões dessa prática. Frequentemente, se referem às amarras às quais estão submetidos, que são externas à telessala e que inviabilizam muitas das ações que eles gostariam de desenvolver ou, ao menos, propor. Eles afirmam que “quem define conteúdos e estratégias são os projetistas do curso” e que “o orientador de aprendizagem já não faz muitas dessas coisas [planejar, expor conteúdos] porque o pacote já vem, de uma forma ou de outra, pronto” (Emílio Mendes, orientador de aprendizagem). Também criticam a estratégia de distribuição do material didático quando afirmam que

a fita que nós colocamos para o aluno ouvir e assistir e tal, ela já tem 5 anos de elaborada (...). Então se você for observar o aspecto da dinâmica do tempo, da própria composição da mídia, da própria evolução tecnológica, dos próprios conceitos sociais, isso aí tem que ter muito ponto a ser levantado. (Ana Sinara, orientadora de aprendizagem).

A falta de uma discussão/entendimento mais amplos sobre os aspectos conceituais que envolvem a EaD pode estar servindo como uma via da imposição de um modelo definido, legitimando sua hegemonia em detrimento de outras possibilidades. Inviabilizar esse debate vai favorecer a imposição de valores, do mesmo modo como testemunhamos em outras circunstâncias. A educação tem sido, na verdade, determinada em outras instâncias nas quais, nem mesmo, os educadores participam. Quase tudo que chega à escola vem de

longe, e de forma impositiva. Por esse raciocínio, poderíamos falar em política a distância, gestão a distância ou avaliação a distância.

O modelo de educação industrial ou de massa com que tem sido encaminhada a EaD, expresso nessa e nas principais experiências descritas pelos diversos autores que narram a história da EaD, em nada favorece a pluralidade de valores locais e de articulações entre o local e o não-local, a relação horizontal entre os sujeitos da diversidade, a dinamicidade e inovação necessária aos processos de aprendizagem, além de desautorizar os sujeitos a encaminharem o que demanda de suas necessidades ou as de seu grupo, em um espaço-tempo específicos.

Já está sendo reconhecida a necessidade de mudança da lógica comunicacional subjacente a esse modelo. Oreste Preti se refere ao conceito elaborado por Garcia Aretio que também aponta esse modelo como uma das possibilidades, não a única, quando cita que a EaD é

um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível. (Aretio Apud Preti, 1996:25)

Maria Luiza Belloni discute a passagem do modelo *broadcasting* para um outro modelo, seguindo a linha analítica de comparação do “conceito reducionista de Peters”, tomando como referência o paradigma econômico Pós-Fordista, mas não limitando o universo de sua análise a um único tipo de sistema caracterizado pelo “provedor especializado de grande porte, praticando uma economia de escala, exemplificado pelas universidades abertas européias” (Belloni, 1999:29), como fez o criticado autor.

Apesar de chamar a atenção para o problema da subordinação da prática educativa aos imperativos econômicos, a autora não apresenta, concretamente, uma solução para esse aspecto e desenvolve seu texto com base nos princípios do “novo paradigma econômico”. Ela aponta para a exigência cada vez maior de flexibilidade e interatividade. Por isso apresenta como “mais coerente” o conceito de Aprendizagem Aberta e a Distância. Nesse sentido, a ênfase do processo educativo passaria não ao fornecimento de EaD mas ao atendimento de uma demanda de aprendizagem aberta, contínua, “com flexibilização do acesso, do ensino, da aprendizagem e da oferta”, um processo centrado no estudante, que utiliza as tecnologias “mais interativas” (Belloni, 1999:105). De todo modo, as implicações e potencialidades do uso das tecnologias da comunicação e informação na EaD devem ser consideradas mais exaustivamente.

No fundo, essas são as tecnologias que protagonizam o que está sendo chamado de Revolução Tecnológica, que ultrapassa a relação simplificada de causa e efeito, do determinismo desencadeado por possíveis imperativos econômicos. Segundo a análise de Manuel Castells, “no processo, o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pelas lógicas e interesses do capitalismo avançado, sem se limitarem às expressões desses interesses.” (Castells, 1999:31). Diferentes fatores

contribuíram e contribuem concretamente para as mudanças que estamos presenciando. Além disso, todo o espectro de possibilidades pode se concretizar mediante a ação propositiva que é preciso ser desenvolvida.

O descortinamento da concepção de EaD, através da análise das estruturas organizacionais e também dos acontecimentos próprios do cotidiano das experiências, pode contribuir para o descongelamento da análise em torno dos modelos tradicionais ou de estudos que legitimam outros modelos/padrões contemporâneos de EaD pautados, tanto um como outro, numa lógica capitalista de otimização de processos e produtividade, tomando a educação como mais uma mercadoria.

Diante de qualquer síntese histórica conceitual que venha a ser elaborada, é importante que a reflexão sobre o que é EaD não se deixe universalizar. Ela *está* envolvida em um movimento cada vez mais intenso de transformações e novas conexões, característico da sociedade em rede na qual convivem diferentes formas de comunicação e interação. A armadilha é tomar qualquer um das explicações como a única, como referência absoluta e prevalente, desconhecendo o sentido das tensões/conflitos e reflexões que se instalam no cotidiano das diferentes experiências como uma fonte inestimável para a tomada de decisões e novos encaminhamentos.

#### *Tecnologia: um problema para a EaD*

A EaD, nesse momento histórico, 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 utilizada, 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, 1993:126).

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 computador 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. (Lévy, 1993:113)

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 emissoras 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 significado 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, 200:96)

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, 2000:03)

Uma das orientadoras de aprendizagem das telessalas visitadas definiu o processo educativo a distância como algo diferente “daquela forma tradicional da sala de aula”, afirmando que o aspecto determinante para isso era a “utilização de algum recurso para através desse recurso você poder estudar” (Emílio Mendes – Orientador de aprendizagem). Afirmações como essa fazem sentido se forem tomadas como perspectiva a função atribuída às tecnologias, que na EaD tem sido usada, unicamente, como meio imprescindível de operacionalização, para garantir a comunicação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem situados em lugares distintos e não simultaneamente. Esse modo só faz sentido quando se pressupõe uma concepção meramente instrumental da tecnologia na sua interface com a educação.

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”. (Pretto, 1996:109)

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 (Pretto, 1996:112)

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 pensar e sentir" (Pretto, 1996:115). 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 uma 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.

Para ser “desvelada” e para que se encontre a verdade única dos fatos, a lógica desse modelo de produção de conhecimento incorpora o princípio da separação e fragmentação da realidade em campos ou disciplinas, como forma de compreensão da natureza. Além disso, o próprio princípio da experimentação e observação controlada, como método para a compreensão, controle e previsão dos acontecimentos no mundo, também implicam na separação do objeto de estudo em relação ao seu contexto, bem como na separação entre esse objeto e o sujeito observador.

A concepção instrumental presente no uso das tecnologias está imbuída do princípio da separação entre as pessoas e as coisas, com a prevalência da racionalidade humana que domina, organiza e controla a natureza e para isso cria e delimita os usos de certos instrumentos. Essa separação anuncia o instrumento como algo exterior às pessoas, objetivo, único, invariável e neutro.

Mente e matéria eram duas coisas fundamentalmente distintas e separadas, sendo a primeira mais importante do que a segunda. O mundo era uma máquina perfeita que poderia ser descrita objetivamente, independente do observador humano, e os efeitos dependiam das causas. (Moraes, 1996:59)

Dada a intrínseca relação entre as formas de explicação do mundo e as formas de organização das sociedades, a educação acabou representando um canal imprescindível para a legitimação dos princípios e teorias em construção no momento de transição do ideário feudal para o moderno. Para Felipe Serpa, "a formação histórica da sociedade moderna se realiza ao longo de um processo de homogeneização cultural nas dimensões administrativa, política e econômica, tendo como centralidade o Estado-nação e sua classe hegemônica". (2000)

Essa homogeneização sobre a égide da produção de uma nacionalidade implica na desterritorialização dos antigos lugares, desprivilegiando as culturas locais e regionais em prol do espaço territorial uniforme em construção. Nesse contexto, surge um espaço singular que concretiza o processo educativo na modernidade. A escola única tinha, e ainda tem, como objetivo a formação dos sujeitos para que sejam incluídos na cultura nacional, ao mesmo tempo em que são excluídos da cultura regional e local.

a educação na modernidade apresenta uma singularidade que a distingue da educação praticada em todas as outras sociedades humanas formadas historicamente. Estas sempre tiveram a cultura do grupo humano como substrato do seu processo educativo, ao contrário da escola única, que em nome da cultura nacional, excluiu do processo educativo a multiplicidade de culturas formadora da diversidade de grupos humanos. (Serpa, 2000)

Essa escola incorporou os princípios fundamentais do movimento político de formação da sociedade burguesa, as transformações econômicas desencadeadas pela revolução industrial e as novas formas de produção de conhecimento inauguradas pela revolução científica. Esse espaço assumiu características peculiares a partir da institucionalização, universalização e estatização do processo educativo, o que gerou toda uma nova caracterização da escola do ponto de vista estrutural, organizacional e arquitetônico. A isso é somado o

prevalhecimento de um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático e a presença de uma escola que exige memorização, repetição, cópia, que dá ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o conformismo, a 'boa conduta', punindo os 'erros' e as tentativas de liberdade de expressão (Moraes, 1996:59)

Ainda hoje, a escola permanece com as características que marcaram sua origem,

dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, centrada no professor e na transmissão do conteúdo que, em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o indivíduo como uma tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade (Moraes, 1996:59)

Na EaD, onde o uso das tecnologias é um elemento balizador das relações pedagógicas, a concepção das tecnologias como instrumento 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 programas, 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 Jornal 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. (Assis Picanço, 1998).

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, 1996:47)

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”. (Ferrés, 1996:48)

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 na 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 (Ferrés, 1996). Diante desse diagnóstico, a idéia de neutralidade atribuída à televisão e ao processo comunicativo, de modo geral, provoca a reflexão sobre o uso meramente instrumental de tais tecnologias na EaD. A maneira simplificada de utilização dessas tecnologias como um canal de transmissão ou “uma forma de você conseguir algum conhecimento” (Paulo César, orientador de aprendizagem), 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 entanto, 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 específicas 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. (Lévy, 1993)

*Tecnologia: indicando mudanças para a EaD*

A idéia de neutralidade não ocorre sem alguns problemas na prática. Assim, apesar de estarem desautorizados a produzir conhecimento pelo modelo em que se fundamenta o Programa Telecurso 2000, os orientadores de aprendizagem entrevistados expressam o seu olhar crítico sobre a atividade que desempenham. Eles detectam impasses no seu cotidiano que estão relacionados ao modo centralizado com que a informação é produzida. Uma das evidências desse problema é a constante comparação entre, de um lado, a representação de uma realidade única e universal expressa nas situações apresentadas pelas teleaulas, de outro lado, a realidade e necessidades locais, que não são consideradas nem atendidas.

São comuns os orientadores observarem dificuldades de entendimento do conteúdo por parte dos alunos, quando os problemas que aparecem no vídeo são “distantes das questões regionais” e são “direcionadas à região centro-sul do país” (Ana Sinara, orientadora de aprendizagem). Mas na telessala acaba prevalecendo e sendo legitimado o discurso universal, padronizado, produzido centralizadamente, carregado de conteúdo ideológico.

Curiosamente, os próprios alunos tomam atitudes irreverentes diante do conteúdo apresentado nos materiais didáticos. Eles enfrentam a suposta objetividade do material. Por exemplo, quando “o aluno não consegue fazer o exercício, diz que o livro está errado” (Rita Tavares, orientadora de aprendizagem). Esse parece ser um evento bastante simples, mas pode estar representando uma relação diferente que está sendo estabelecida com o conhecimento que é elaborado num outro espaço-tempo. De certa forma, os alunos parecem estar mais abertos à possibilidade de questionar esse conhecimento, tomado como objetivo, e produzir caminhos diferentes.

A práxis pedagógica e suas relações ainda são, hegemonicamente, controladas, estruturadas e organizadas dentro do paradigma moderno e da conseqüente concepção instrumental do uso das tecnologias, como é o caso do Telecurso 2000, já descrito. Contudo, há uma tensão entre as formas que estão institucionalizadas e a demanda por um novo tipo de educação, qualitativamente diferente da educação tradicional e que, essencialmente, incorpore a característica mutante dos dias atuais. Em última instância, isso evidencia a indiscutível interseção entre as dinâmicas culturais concretizadas no cotidiano e a dinâmica do processo de produção do conhecimento científico contemporaneamente.

É necessário defender o caráter revolucionário que marcou a origem da visão de mundo inaugurada pela ciência moderna, bem como o significado das transformações na relação entre o homem e a natureza daí decorrentes. Contudo, paradoxalmente, as “descobertas”, promovidas desde então, têm implicado em desequilíbrios e problemas irreversíveis tanto à natureza quanto à própria humanidade. As evidências atuais sobre a qualidade de vida das pessoas no mundo estão no sentido contrário à grande promessa de progresso associada ao processo de legitimação histórica dessa visão de mundo.

O sistema pautado nos princípios da ordem universal, da separação e fragmentação vem apresentando o caráter insuficiente de sua abordagem sobre a natureza e sobre as relações humanas. Esse paradigma tem

procurado pela certeza, pela verdade com pretensões universalizantes, mas acaba atendendo e legitimando interesses específicos que se constituem como hegemônicos.

As reflexões de Einstein, no início do século XX, contrapondo-se à visão estática e mecanicista, inauguram um processo de concepção do mundo em termos de movimento.

As descobertas relacionadas à Teoria da Relatividade e à Teoria Quântica acabaram de esfacelar os principais conceitos da visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana relacionados à noção de espaço e tempo absolutos, às partículas sólidas elementares, à objetividade científica, à causalidade e à separatividade (Moraes, 1996:60)

A caracterização do Princípio da Incerteza, dada a imprevisibilidade do comportamento de partículas devido à intervenção do sujeito no objeto observado apresentada por Heisenberg, desafiou a noção de causa e efeito e a separação existente entre sujeito e objeto. Isso provocou a quebra do princípio de uma verdade externa e objetiva em favor da idéia de que nada pode ser observado sem ser modificado pelo ato da observação dos fenômenos. Bohr introduziu a Lei da Complementaridade, ao esclarecer que imagens de ondas e partículas são descrições complementares de uma mesma realidade. Prigogine teorizou sobre os sistemas abertos organizacionais, complexos, que operam com mecanismos não-lineares, em interação com o meio conceituados como “estruturas dissipativas”. Esses fatos são simultâneos e contribuíram para o surgimento de uma nova visão de mundo, para a mudança do processo de construção do conhecimento e para uma nova postura diante da realidade.

A busca pela certeza tomava como referencial a *ordem* imperativa presente na natureza, o que excluía os fenômenos ainda não explicados pela ciência, classificando-os como parte do universo da *desordem*. A postura de enfrentamento e não exclusão dos processos aparentemente desordenados, irregulares, descontínuos, não-lineares ou caóticos, próprios da vida, transformou-se numa necessidade premente no mundo contemporâneo, marcado pela instabilidade, pelas incertezas e pelo ritmo acelerado de transformações. O trabalho de Benoit Mandelbrot com as equações descontínuas na década de 60 foi desenvolvido ao mesmo tempo em que a nossa cultura tentava “enfrentar a descontinuidade enervante da era moderna”. (Rushkoff, 1999:31)

O resultado desse trabalho foram os fractais, que são representações gráficas produzidas por computadores a partir das expressões matemáticas não-lineares que lidam com objetos que têm como característica comum a propriedade de auto-semelhança independente do foco no qual sejam observados. Os fractais apresentam uma complexidade tal que acabam esboçando imagens muito semelhantes às formas da natureza, antes dificilmente explicadas pela geometria tradicional, como folhas, cristais ou paisagens.

A Teoria do Caos foi elaborada no bojo de estudos como esses, ocorridos nas mais diferentes áreas do conhecimento, da meteorologia à Biologia. Isso levou a uma nova interpretação sobre a aparente ausência de ordem, ou desordem, que marca a experiência humana. Os sistemas caóticos ou dinâmicos apresentam formas de auto-organização particulares, têm comportamento imprevisível e grande sensibilidade a condições

iniciais sem que haja uma implicação linear com um possível efeito ou consequência dentro das mesmas proporções.

Gianni Vattimo evidencia a implicação do crescimento exponencial da dinâmica das comunicações 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 em 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 nestes caos relativo que residem as nossas esperanças de emancipação” (1989:12), 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.

Esse movimento não ocorre sem que haja uma forte tensão provocada pela desigualdade de condições do ponto de vista da produção da informação, o que vem sendo constituído dentro de embates políticos associados a interesses econômicos. Assim, ainda hoje presenciamos uma concentração extrema da produção e disseminação das informações, propiciando um incremento crescente de poder de intervenção nos rumos das sociedades, entre os poucos proprietários dos meios de comunicação, que se utilizam ideologicamente da suposta transparência dos processos comunicativos, como vimos acompanhando no Brasil.

Esse movimento de concentração pode ser caracterizado como reativo e conservador da ordem hegemônica. Contudo, na contemporaneidade a tendência crescente está voltada para o sentido de descentralização provocada pela possibilidade de proliferação da informação e de valores locais de qualquer ponto do mundo, simultaneamente aos acontecimentos e sem a predominância de uns sobre os outros.

Não obstante todos os esforços dos monopólios e das grandes centrais capitalistas, foi que a rádio, a televisão e os jornais se tornaram elementos de uma explosão e multiplicação generalizada de visões de mundo [...], esta tomada de palavra por parte de um número crescente de subculturas [provocando] uma situação explosiva, uma pluralização que parece ser irresistível e que torna impossível a concepção de mundo e da história segundo pontos de vista unitários (Vattimo, 1989:12).



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.

Manuel Castells (1999) aponta para as “consequências sociais involuntárias das tecnologias”, citando a apropriação imprevisível que vem sendo feita sobre a rede Internet por indivíduos e grupos sociais no mundo inteiro com objetivos bastante diferenciados das preocupações militares do período de guerra fria, na década de 60, que deu origem à infra-estrutura técnica de comunicação em rede, descentralizada, disseminando a possibilidade de controle para cada ponto ou nó da rede.

As alterações nas práticas sociais, nos comportamentos, nos modos de pensar na sociedade atual, marcada pela presença e uso generalizado dessas tecnologias, tomam uma dimensão nem sempre perceptível para os diferentes sujeitos imersos na cultura atual. No entanto, os sinais de que passamos por transformações fundamentais na relação que estabelecemos com o mundo à nossa volta apresentam-se corriqueiramente no cotidiano. Os princípios que estão na base de tais mudanças, ao mesmo tempo, compõem os objetos da reflexão realizada por conjuntos de teóricos de diferentes áreas de conhecimento, que se dedicam à compreensão dos problemas ou do fluxo de eventos no mundo contemporâneo.

As tecnologias integram a natureza das relações na sociedade através de aplicações que são concretizadas cada dia mais velozmente, incorporando e protagonizando o agitado "mundo natural". A ameaça à infra-estrutura econômica e política-estratégica, provocada pelas suspeitas de *bug* dos sistemas informatizados, colocou em risco a totalidade dos dados digitalizados em todo o mundo durante a virada do milênio. Um acontecimento certamente catastrófico para, por exemplo, os sistemas bancário e o militar, tendo sido provocado por um insuspeito detalhe de programação que não foi previsto pelos fabricantes. Isso remete à noção difundida de que o bater de asas de uma borboleta em um ponto do mundo pode provocar um furacão num outro lugar, ou seja, esse movimento está relacionado com a interdependência dinâmica.

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 tendem 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 a 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, 2000:15)

O movimento vivenciado no nível das transformações econômicas, especificamente no que se refere as 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” (Pretto, 2000:15). 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, 1999:28), 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. (Rushkoff, 1999:296)

Na escola, eles são os responsáveis pela indesejada desordem, quando não evadem. Eles levam *papers* para a sala de aula e recebem as informações necessárias para responder a 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, representado pela lógica do controle assumida historicamente pela instituição escola.

Pierre Babin, em fins da década de 80, chamava a atenção para o fato de que aqueles que nascem sob os signos estabelecidos por esta nova sociedade, aprendem de uma forma diferente com relação às antigas gerações. Este momento histórico, em particular pela característica invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana, vêm modelando progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo, gestando novos modos de compreender, que coexistem com outros modos diferentes sem que haja hierarquia ou preponderância de uns com relação aos outros. (Babin, 1989: 27).

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 (Lévy, 1993:173)

No campo de estudo dessa pesquisa, há uma convivência de certas diferenciações que falam sobre a forma complexa de tessitura da realidade e de seu caráter condicionante da prática das relações entre sujeitos e conhecimento. Há uma relação entre a padronização do conteúdo ou a imutabilidade da dinâmica das teleaulas e a exigência de flexibilização do ritmo de estudo, bem como a instabilidade que se reflete na reação dos alunos durante a audiência às teleaulas. Há uma imposição de uma determinada ordem na sequência dos programas, dos conteúdos, do discurso hegemônico contra outras ordens de menor grau ou formas de auto-organização que o próprio cotidiano vai impondo aos orientadores de aprendizagem e aos alunos, às vezes, representadas pela atitude de tentar “não fazer EaD”, de tomar o controle da situação.

Entre os sujeitos dessa experiência, existe também um certo conflito entre as identidades estabelecidas a priori, por exemplo, do aluno autônomo, autodidata, disciplinado, contra o passeio entre processos identitários mutantes que se movimentam entre as diferentes vivências, interesses, necessidades, estado de espírito de cada pessoa e do grupo. O mesmo acontece com o papel de orientador de aprendizagem, que pretendia ser cristalizado em torno da função de garantir a otimização da recepção de conteúdos transmitidos de um pólo central e, na prática, passa por funções opostas a essa em graus de intensidade que variam no tempo. Assim, fica evidente que alterações substanciais estão em processo, fundadas na convivência de

diferentes relações entre os sujeitos e com o processo de conhecimento, condicionadas pelas características da contemporaneidade.

Vivemos um momento histórico em que há, cada vez mais, a exigência de relações sociais caracterizadas pelo diálogo, intervenção, participação, colaboração, como uma demanda da evidente insuficiência do ser individual de acompanhar e sobreviver diante do fluxo de eventos que acontecem no "sempre estranho" mundo, dada a intensidade de transformações. A inteligência coletiva, de contornos cada vez mais evidentes no espaço de interações proporcionado pelas redes de comunicação, como a Internet, é considerada por Pierre Lévy como um dos "propulsores da cultura cibernética", em um movimento de auto-sustentação. Segundo ele,

Com efeito, a criação de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e a manutenção dinâmica de memórias comuns, a ativação de modos de cooperação ágeis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão – todos esses são fatores que se opõem à separação estanque das atividades, à compartimentação, à opacidade da organização social. (Lévy, 1997)

A atenção às novas exigências que estão postas às relações sociais e ao processo de construção de conhecimento é uma postura crucial para a experiência atual de EaD, um processo educativo intimamente relacionado com as tecnologias da comunicação e informação. Apesar da relação de encantamento muitas vezes apresentada diante de uma programação da TV, quem assistiria, pacientemente, a uma exposição oral de seu professor via tal "janelinha"? Quem já participou de alguma teleconferência pode relembrar o quanto isso pode ser cansativo e desinteressante. Assistir ao mesmo tipo de exposição através da Internet é uma proposição que pode parecer por demais abstrata dentro da chamada cultura cibernética, que parte da idéia de interação entre homem e máquina como elemento fundamental. Mais do que particularidades do uso de qualquer dos dispositivos disponíveis na sociedade, o que está em jogo no contexto atual é a própria qualidade das relações humanas. Na verdade, a dimensão de utilização está relacionada com a forma como as tecnologias foram concebidas e produzidas.

Lévy contribui para o entendimento das novas relações sociais e novas relações dos sujeitos com o conhecimento que são marcadas, em especial, pela presença das tecnologias digitais. Segundo ele, deve ser considerado que

A demanda de formação não apenas conhece um enorme crescimento quantitativo, ela sofre também uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade crescente de *diversificação* e de *personalização*. Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida. Uma resposta ao crescimento da demanda com uma simples massificação da oferta seria uma resposta "industrialista" ao modo antigo, inadaptada à flexibilidade e a diversidade necessárias de agora em diante. (Lévy, 1999:170)

Atualmente, estamos vivendo a rápida mudança de uma modalidade comunicacional massiva para uma modalidade interativa. A massificação da oferta representa um modelo unidirecional centrada 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, 1999:155)

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 sequenciais, criando condições para a mobilidade e liberdade para permutas. (Silva, 1998)

As novas tecnologias digitais, que funcionam em rede, contemplam a interatividade, visto que "permitem a participação, intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões". Apesar de se admitir essa característica como marcante na história dos dispositivos comunicacionais, Pierre Lévy chama a atenção para o fato de que essas tecnologias criam condições mas não determina a interatividade, ou seja, ela não é um simples efeito das tecnologias.

as técnicas não determinam nada. Resultam de longa cadeias inter cruzada de interpretações e requerem, elas mesmas, que sejam interpretadas, conduzidas para novos devires pela subjetividade em atos dos grupos ou dos indivíduos que tomam posse dela. Mas ao definir em parte do ambiente e as restrições materiais das sociedades, ao contribuir para estruturar as atividades cognitivas dos coletivos que as utilizam, elas condicionam o devir do grande hipertexto. (Lévy, 1993:184)

Sobre uma outra perspectiva de análise, Marco Silva confirma os limites da relação de causa-efeito como principal referência para a compreensão da articulação entre tecnologias e as diferentes dimensões da cultura.

Isso evidencia a interdependência entre o modo como elas vêm sendo concebidas, produzidas e utilizadas historicamente. Segundo o autor,

as tecnologias de comunicação nasceram bidirecionais, mas acabaram perdendo essa característica por imposição de interesses comerciais associados à produção em escala industrial. Os exemplos clássicos são o telégrafo sem fio de Marconi que era bidirecional porque o mesmo aparelho emitia e recebia o sinal; o cinematógrafo dos irmãos Lumière era câmera e projetor num mesmo equipamento (Silva, 1998:33)

Todo esse conjunto de mudanças que ocorrem na contemporaneidade, seja na pragmática comunicacional, no comportamento dos jovens ou nos institutos de pesquisa científica, provocam o repensar da educação, enquanto a simples transmissão de conteúdos sistematizados pela ciência moderna. Tampouco parece suficiente a intenção de promover a inserção dos indivíduos do mundo atual, de formar ou adaptar os sujeitos a uma realidade externa e objetiva. Assim, o desenvolvimento restrito das habilidades de leitura e escrita fica aquém das necessidades de produção compartilhada de conhecimento na atualidade, baseada no trabalho com imagem, som e texto articulados não-linearmente na base digital, na qual a imaginação ocupa um lugar central como provedora de novas realidades.

Marco Silva propõe uma sala de aula interativa onde o professor interrompe a tradição do falar/ditar e passa a construir espaços de aprendizagem que possam ser explorados em parceria com e entre os alunos. Esses deixam de ser meros espectadores e começam a ocupar o lugar de emissor de informações e produtores de conhecimento, o que realizam em permanente troca, diálogo, interação no grupo e com o seu espaço-tempo.

Felippe Serpa fala da necessidade de novas educações diante das questões evidenciadas com a presença das “tecnologias proposicionais”.<sup>3</sup> 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 sequência 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, pelo 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

---

<sup>3</sup> 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 datam 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

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-espço.

Na prática de EaD e nas análises a que vem sendo submetida, numa razão de auto-semelhança com o fluxo de eventos da contemporaneidade, a expectativa de progresso linear e de uniformização implícita nessa experiência mostra sinais de esgotamento. Na verdade, para além das expectativas criadas em torno, especialmente, da opção pela EaD de atendimento às demandas crescentes por qualificação dos indivíduos nas sociedades, isso pela sua suposta alta produtividade, somos testemunhas de que junto à introdução das *novas* tecnologias na educação e na sociedade também aparecem *novos* problemas, que convivem com o *velho* conjunto de questões materializadas historicamente na experiência educacional.

---

Serpa, essas tecnologias tem 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.

## **CAPÍTULO III**

### **Telecurso 2000: solução para o problema educacional das massas?**

No conjunto das experiências desenvolvidas na área de EaD, no Brasil, o programa Telecurso 2000 é uma referência, aparentemente, bastante popular em diferentes ambientes, com destaque para o empresarial e o governamental. De certo modo, diante do conjunto de ações desenvolvidas nacionalmente no âmbito da educação de jovens e adultos e/ou trabalhadores que não têm a escolaridade básica, esse programa de EaD tem sido utilizado de modo crescente. Ele é colocado em pauta juntamente com a discussão sobre soluções que permitam saldar uma “dívida social” materializada nos altos índices de analfabetismo incrementados no decorrer da história do país.

O programa Telecurso 2000 constitui uma ação significativa no processo de entendimento sobre a realidade educacional brasileira, pela sua interface com o problema da baixa escolaridade, por estruturar-se como um processo de EaD e explorar essa modalidade como uma solução para sua franca expansão pelo país. Alguns aspectos precisam de ser considerados na dinâmica de instituição do programa, entre eles as condições particulares que têm envolvido a sua inserção no cenário nacional, os seus fundamentos pedagógicos e a dinâmica concreta de sua utilização.

#### *A integração de valores e interesses*

Esse programa foi desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho (FRM), uma instituição privada sem fins lucrativos criada em 1977, por iniciativa das Organizações Globo. Esse grupo tem desenvolvido um papel fundamental na composição do universo das mídias no Brasil. Mais que isso, tem marcado o processo de construção da própria história do país, ainda que o mito da objetividade que cerca as práticas comunicacionais, de modo geral, refiram-se a essas mídias como simples canais que expressam a realidade dos fatos. Nas palavras do idealizador da FRM, o jornalista Roberto Marinho, as Organizações Globo empenharam-se em desenvolver as condições que permitissem “falar diariamente a cerca de setenta milhões de brasileiros, levando-lhes a imagem do mundo de hoje e bem assim, levar a imagem do Brasil de hoje a mais de oitenta países” (Marinho, 2001).

O caráter econômico privado do investimento feito pela FRM está vinculado à sua derivação que parte de grupos fortemente articulados à conjuntura política nacional. Desde o início do século XX, “O Globo iniciava os seus primeiros passos” quando “a nação se empenhava em concretizar os ideais que haviam inspirado a Proclamação da República” (Marinho, 2001). Mas a inauguração da Rede Globo de Televisão só aconteceu



em 1965, quando a organização foi privilegiada por diversas concessões feitas pelo governo da época. Segundo Othon Jambeiro, essa empresa foi

crescendo à sombra da ditadura militar instalada no Brasil de 1964 a 1984, seu desenvolvimento ocorreu em paralelo com a expansão do capital internacional na economia brasileira e a introdução, bem sucedida, de alta tecnologia e modernos padrões de gerenciamento no processo de industrialização do País. (Jambeiro, 2001:95)

A origem e consolidação dessa organização é marcada por detalhes nem sempre discutidos claramente pela sociedade, como é o caso do acordo técnico-administrativo e econômico firmado entre essa organização e o grupo americano *Time-Life* entre 1962 e 1968, que estava em desacordo com as leis brasileiras vigentes no período. Embora o governo tenha indicado a violação da legislação, houve flexibilidade por parte do governo militar para que a organização regulamentasse seu funcionamento e saísse da ilegalidade sem qualquer ônus, ou ao contrário disso, com a ampla vantagem adquirida pela “importação do modelo americano de exploração comercial de TV” (Jambeiro, 2001:98).

Através de um planejamento de longo prazo, investimento e, principalmente, boas relações com os governos militares ou civis esse grupo empresarial atingiu, então, sua posição hegemônica na área da comunicação, transformando-se em um conglomerado multinacional com mais de 100 companhias e cerca de 24 mil empregados no Brasil e no exterior. A Rede Globo é considerada a quarta maior rede de comunicação do mundo, cobrindo 99,84% dos 5.043 municípios brasileiros, sendo que sua participação corresponde acerca de 75% do total de verbas publicitárias destinadas à televisão no Brasil. Além de toda essa estrutura, essa organização envolve variadas atividades econômicas, é composta de diferentes indústrias de mídia e cultura de massa, entre emissoras de televisão, estações de rádio, jornais e revista, gravadora de música, editora e gráfica, empresa de computação gráfica, programadora de TV por assinatura e provedor Internet, entre outras atividades. (Jambeiro, 2001)

Reunindo os interesses dessa organização mais diretamente ligados ao âmbito educacional, a FRM define sua missão como um modo de contribuir para a solução dos problemas educacionais da maioria da população brasileira, através do uso dos meios de comunicação. Além das ações formalmente educativas, ela envolve outras dirigidas à preservação do patrimônio cultural brasileiro e à ecologia. Logo no ano seguinte à sua criação, foi assinado um convênio com a Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura de São Paulo, dando origem ao Telecurso de 2º grau.

Arnaldo Niskier atesta o rápido domínio estabelecido pela FRM na área do ensino supletivo a distância. Segundo esse autor,

um ano depois de criado, o Telecurso 2º grau completou o seu primeiro circuito completo com 5 milhões de fascículos vendidos. [...] a audiência média dos programas, em nível nacional, demonstrou um acompanhamento diário de 800 mil famílias (Niskier, 1999:308).

Alguns anos depois de iniciado o Telecurso de 2º grau, foi criado o Telecurso de 1º grau, em 1981, destinado ao público das últimas quatro séries do ensino fundamental. Dessa vez, houve o apoio governamental e da academia, através do MEC e da Universidade de Brasília – UnB, além da Fundação Bradesco incorporada posteriormente na parceria. A partir daí, a política de articulação da FRM com entidades nacionais de peso marca a disseminação de suas ações por todo o território nacional.

A metodologia usada na origem do Telecurso foi a apresentação de programas televisivos associados a materiais impressos que apresentavam o conteúdo do curso, dividido em fascículos que poderiam ser adquiridos nas bancas de revistas. Como o Telecurso já não contava com processo de certificação da conclusão do ensino fundamental, médio ou profissionalizante próprio, a exibição dos programas, pela Rede Globo e TVs Educativas, estava articulado aos calendários dos exames supletivos realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Com o crescimento e o apoio de outros parceiros, o Telecurso foi crescendo rapidamente e sofrendo alterações no decorrer de sua história. Arnaldo Niskier afirma que

novo sucesso, que ajudou a modificar a estrutura do Telecurso 2º grau, inaugurada em 1985, numa parceria com a Fundação Bradesco. Foram produzidos 900 programas de televisão e 500 de rádio, transmitidos diariamente para cerca de um terço da população do país (Niskier, 1999:309)

O currículo inicial era formado pelas disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Inglês, Química, Física, Biologia Moral e Cívica, Organização social e Política do Brasil. Essa seleção obedecia as determinações legais da área educacional expressas na Lei 5.692/71 para o ensino de 1º e 2º graus, em especial no que se referiam à modalidade de ensino supletivo. Isso representa uma forte contribuição dos organizadores do Telecurso 2000 com as finalidades educativas desencadeadas naquele momento histórico específico, que tinha incursões nos diferentes níveis de ensino e trabalhavam com a perspectiva de controle da informação e da ação popular democrática como uma estratégia educativa.

A partir de 1994, uma mudança substancial no modo de produção da linguagem audiovisual e na metodologia do telecurso foi iniciada com a “adaptação da teledramaturgia à educação”, explorando a popularidade alcançada através das novelas da Rede Globo. Junto a isso, nesse período, foram estruturadas as telessalas, que “davam cobertura ao projeto”, para a recepção organização ou controlada dos programas de TV, inclusive com a distribuição não só de material impresso, como antes, vendidos em bancas de revista, mas com a oferta do conjunto de programas, gravados e sistematizados em fitas de vídeo pela FRM. (Niskier, 1999:309)

Além das mudanças mais evidentes no formato dos programas, também nesse período, a FRM passou a ressoar o discurso já estabelecido na sociedade sobre o diagnóstico de que “a população brasileira que não teve acesso à escola ou dela evadiu constitui hoje [à época] um impressionante contingente de brasileiros, cuja cifra é estimada em cerca de 50 milhões de indivíduos de ambos os sexos, na faixa etária dos 14 anos em diante”. A partir de tal quadro, deduzia-se que essa disfunção representava um dos fatores que impediam o

país de atingir “o nível de desenvolvimento social e econômico desejável” bem como condenava um grande número de cidadãos a uma “precária qualidade de vida”. (FIESP/FRM, 1994:04)

Desse modo, a Fundação passa à materialização do discurso empresarial que repercutiria na sua nova proposta pedagógica. Nessa linha discursiva, a “responsabilidade social”, especialmente no que se refere à educação dos cidadãos/consumidores, acaba garantindo o aumento da qualificação dos trabalhadores em geral. Isso geraria ganhos em produtividade e qualidade do/no processo de produção. Numa escala maior, essa ordem de fatos deve criar condições para o crescimento da economia brasileira como um todo, uma vez que ela está imersa em um movimento crescente de exigências internacionais, próprias do mercado globalizado. (Carvalho, 1999)

Na elaboração da proposta do Telecurso 2000, a FRM partiu da crítica à ineficiência com que o governo vem desempenhando o dever de garantir a educação escolar pública. Em seguida, respalda a sua atividade educativa na idéia de que “a sociedade brasileira, como um todo, e mais especificamente, o setor produtivo/empresarial privado, não se pode furtar à responsabilidade social que lhe cabe”, tanto como “gerador de produção e do dinamismo econômico do país” ou, de outro lado, como “usuário de uma mão-de-obra que se necessita cada vez mais qualificada” (FIESP/FRM, 1994:05).

Assim foi iniciado o programa Telecurso 2000 no ano de 1995, em substituição ao programa Telecurso de 1º e 2º, numa parceria entre a FRM e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), uma organização que reúne os sindicatos de indústrias dos diversos setores da cadeia produtiva paulista, desenvolvendo ações de apoio e representatividade. Os parceiros, juntamente com outras agências que viabilizavam o Programa – o Serviço Social da Indústria (SESI/SP) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI/SP) – estariam cumprindo, dessa forma, o seu compromisso com a sociedade e com seu próprio desenvolvimento.

O Telecurso 2000, segundo os documentos do Programa, representa uma

ação educacional supletiva, no nível da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante, voltada para a perspectiva de formação para/no trabalho, por meio da educação a distância, com uso de multimeios (TV, vídeo, material impresso, monitoria, prática de oficina), dando aos participantes a oportunidade de adquirir conhecimentos gerais e conhecimentos profissionalizantes. (FIESP/FRM, 1994:06).

A elaboração do material didático do Telecurso 2000 foi marcada por uma intensa fragmentação do trabalho, que partia do pressuposto da separação entre as ações de concepção e realização, do pensar e do fazer. Foram requisitados profissionais com competências relacionadas à elaboração de conteúdos, tanto quanto pessoas ligadas às técnicas de produção televisiva. Mais de 100 especialistas de diversas universidades do país atuaram no projeto. Em tese, apenas a produção televisiva ou técnica ficou a cargo da FRM – para a qual contratou a produtora independente TVN. A elaboração pedagógica ficou sob responsabilidade da FIESP, que providenciou a contratação de professores e a elaboração dos textos das aulas e livros, impressos pela Editora Globo. A produção do material envolvia a elaboração de um texto básico que era enviado à TVN, a

produtora fazia os roteiros e devolvia-os para a aprovação dos professores e posterior gravação, edição e finalização dos programas.

Essa fragmentação vê-se ainda mais radicalizada diante da oposição entre o confronto de referenciais implícitos na pragmática de produção e expressão de idéias. De um lado, a perspectiva está cristalizada numa lógica linear, sequencial, ordenada, objetiva e descritiva, culturalmente relacionada à escola e a estrutura de pensamento e trabalho docente. Do lado oposto, está a perspectiva de produção e expressão de idéias com ênfase na fantasia, na narrativa, na simultaneidade, na intimidade e na resposta emocional (Postman, 1994). Essa conjunção definiu contornos específicos ao material produzido, provocando insatisfação relacionada às exigências estéticas normalmente feitas a um produto televisivo, bem como gerando críticas a respeito da didática e da superficialidade com que a teoria é tratada.

Uma outra característica marcante do processo de elaboração de um Programa como o Telecurso 2000 é o alto e centralizado custo inicial. Nesse caso, foram gastos quarenta e três milhões de dólares, subsidiados pela FRM e pelos parceiros envolvidos no projeto. Contudo, esse valor inicial foi amortecido com o tempo e com a ampla disseminação do material produzido, sob as condições próprias instauradas pelo poder político, econômico e comunicacional dos idealizadores do Programa.

Os dados sobre o custo desse tipo de investimento, normalmente, são utilizados em comparação com o alto custo da educação escolar pública, deixando implícita a idéia de que o processo de EaD, como o Telecurso 2000, seria mais econômico – além de mais rápido, mais adequado às condições da profilática educação de jovens e adultos, mais eficiente que os resultados, em número de evasão e repetência, apresentados pelo governo. Essa comparação é realizada, contudo, sob diferentes bases de análise. Assim, é considerada apenas a etapa de elaboração do Programa sendo excluídos, por exemplo, os custos com toda a logística necessária à implantação e desenvolvimento próprios da metodologia de EaD.

Apesar do contínuo processo de desatualização das informações sistematizadas no material didático produzido pela FRM, vem sendo desencadeada a política de disseminação crescente desse material em todo o território brasileiro, ou mesmo indo além dele, alcançando comunidades de língua portuguesa em diferentes países do mundo. Também já estava prevista a utilização dos mesmos programas de TV e livros-texto por um período de tempo prolongado. Essa política expressa a adoção do modelo de economia de escala adotado pela FRM, que há seis anos mantém com força total o "balcão de vendas" de um de seus principais produtos, o Telecurso 2000.

Muito mais do que uma simples ação supletiva de ensino para sanar deficiências do sistema escolar público, as ações educativas da FRM, no que tange a proposta recente do programa Telecurso 2000, abrange uma formação voltada para os interesses e valores, principalmente, econômicos e empresariais. Isso representa uma ampla e atualizada sintonia de suas ações com o conjunto de idéias disseminadas e prevalentes nesse momento histórico, que convergem para a manutenção de uma ordem social definida, para a qual essas ações colaboram e, ao mesmo tempo, tomam para si diferentes benefícios.

### *Uma proposta ou uma sanção pedagógica?*

A originalidade do Programa, com base no referencial produzido no seu processo de elaboração imerso em um conjunto específico de preocupações e necessidades de ordem bastante práticas, está centrada no “ensino contextualizado de um currículo relevante para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades básicas”. Isto está articulado a uma concepção de ensino, declarada na proposta, que procura valorizar a utilização imediata do que foi aprendido bem como o conhecimento prévio dos alunos, o que poderia favorecer a compreensão dos conteúdos e a motivação dos jovens e adultos para o retorno à rotina intensiva de estudos sobre os conteúdos curriculares. (FIESP/FRM, 1994:06)

As principais diretrizes pedagógicas do Telecurso 2000, em consideração às exigências do sistema de ensino formal, são a seleção de conteúdos relevantes, adequados e dosados em relação ao curto período de estudos, a ênfase em conteúdos funcionais e no desenvolvimento de habilidades básicas para a formação do cidadão – entendidas como a capacidade permanente de aprender, a criticidade e criatividade. Além disso, o documento refere-se à utilização das potencialidades de cada mídia e à avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem como diretrizes fundamentais que o caracterizam. Especificamente no que diz respeito ao ensino profissionalizante, o desenvolvimento de conteúdos tem relação com os processos industriais ligados à área de mecânica e a formação de competências para o exercício profissional e da cidadania. (FIESP/FRM, 1994:08)

Segundo a proposta pedagógica, os alunos do Telecurso 2000 serão preparados para desenvolver um uso eficiente dos mais variados recursos disponíveis no mundo do trabalho, demonstrando capacidade de organizar o espaço, de respeitar e compreender as normas de funcionamento do sistema no qual está imerso, para a sua qualidade e produtividade. Deverão desenvolver habilidades específicas quanto ao uso, avaliação e disseminação da informação e quanto a aplicação de conhecimentos na resolução de problemas concretos, o que envolve o desenvolvimento de sua capacidade de ler, escrever e comunicar-se, bem como de participar produtivamente de trabalhos em equipe. (FIESP/FRM, 1994:10). A proposta de trabalho do Telecurso 2000, “elaborada especialmente” para o projeto Tempo de Despertar do Governo do Ceará, acrescenta a essa lista o item “desenvolver atitudes de cidadania, através das oportunidades de reflexão sobre o papel de cada um na sociedade” (FRM, 2000).

Essa suposta “atualização” da proposta incorpora princípios da teoria construtivista, ou pelo menos alguns termos em voga nos dias atuais. Ela está baseada na concepção de aprendizagem que coloca o aluno no lugar sujeito do processo de construção do conhecimento interdisciplinar. Assim, sugere que sejam trabalhadas as correlações entre cada disciplina, entre as diversas disciplinas e entre elas e o cotidiano do aluno. Os diferentes ritmos de aprendizagem também devem ser respeitados, os espíritos investigativo e cooperativo devem ser favorecidos, os erros devem ser vistos como inerentes ao processo de aprendizagem. (FRM, 2000)

Esse processo de revisão da proposta pedagógica original sobre diferentes aspectos do discurso apresentado em 1995, com a evidente incorporação de termos em voga no debate educacional contemporâneo, contraditoriamente, não é acompanhado por qualquer alteração do conjunto principal de material didático – livros-texto e programas em vídeo - produzido naquele período. Mantém-se, ainda hoje, a perspectiva de centralidade no uso desse material, praticamente como única referência didática.

A estrutura original do Telecurso 2000, que ainda estava subjugada à nomenclatura vigente dos níveis de ensino, dispõe as disciplinas e os módulos, em três fases conforme os quadros seguintes:

QUADRO I

<b>1º GRAU</b>		
Fase 1	TV aulas	Livros
Língua Portuguesa (P)	40	2
Matemática (M)	40	2
História (H)	40	2
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>6</b>

Fase 2	TV aulas	Livros
Língua Portuguesa (P)	50	2
Matemática (M)	40	2
Inglês (I)	30	1
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>5</b>

Fase 3	TV aulas	Livros
Geografia (G)	50	2
Ciências (C)	70	3
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>5</b>

QUADRO II

<b>2º GRAU</b>		
Fase 1	TV aulas	Livros
Língua Portuguesa (P)	50	2
Matemática (M)	40	2
Química (Q)	50	2
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>6</b>

Fase 2	TV aulas	Livros
Língua Portuguesa (P)	30	1
Matemática (M)	30	1
Física (F)	50	2
Inglês (I)	30	2
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>6</b>

Fase 3	TV aulas	Livros
Inglês (I)	10	-
Biologia (B)	50	2
História (H)	40	2
Geografia (G)	40	2
<b>Total</b>	<b>140</b>	<b>6</b>

QUADRO III

<b>PROFISSIONALIZANTE</b>		
Módulos	TV aulas	Livros

Apresentação	1	1
Universo da Mecânica	5	
Normalização	4	
Organ. Do Trabalho	5	1
Cálculo Técnico	15	
Leit. Int. Des. Téc. Mec.	30	3
Materiais	20	1
Elementos de Máquinas	55	2
Hig. e Seg. do Trabalho	5	1
Qualidade	5	
Qualidade Ambiental	5	
Metrologia	30	1
Ensaio de Materiais	25	1
Tratamento Térmico	10	1
Tratam. De Superfície	10	
Processo de Fabricação	80	4
Automatiz./Automação	20	1
Manutenção	35	2
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>19</b>

Fonte: FIEB/SESI - Projeto de Implantação do Telecurso 2000, Salvador-BA, 1996

Os documentos do Telecurso 2000 resumem o sentido que está fundamentando o projeto. Eles afirmam que a sua proposta pedagógica

tem características próprias e uma realização formal diferente dos cursos supletivos. Certamente, representará, em muitos casos, a mais interessante, senão a única oportunidade concreta de formação básica. Uma “formação básica” diferente da que é fornecida pela escola, porque se volta para a educação integral do cidadão que trabalha ou pretende conseguir trabalho. Preocupa-se em fornecer conteúdos atualizados, relevantes e adequados ao seu aluno, considerando suas condições de estudo e trabalho. (FIESP/FRM, 1994:10).

O Programa é dirigido a trabalhadores que necessitem de aperfeiçoamento, a alunos e professores de escolas públicas ou particulares que busquem aprimorar ou atualizar seus conhecimentos, ou ao público com baixo nível de escolaridade, com elevado grau de pragmatismo, com limite de tempo e que seja “cético em relação a escola” (FIESP/FRM, 1994:11). Na prática, apesar das amplas possibilidades de audiência, a clientela alvo do Telecurso 2000 parece ter sido projetada, especialmente, para envolver funcionários de empresas que têm programas que visam à aquisição de certificados de qualidade e ganhos em produtividade. A alteração dos índices de escolaridade dos empregados é uma condição para atingir esse tipo de meta.

As intenções declaradas de “valorização do indivíduo” e do conseqüente desenvolvimento sócio-econômico decorrente do investimento em educação são traduzidas em propostas de formação aligeirada e condicionada pela compulsoriedade da participação dos empregados. Sem que haja uma alteração das condições que nutrem o próprio processo gerador de exclusão do ensino básico regular, os trabalhadores vêm-se envolvidos com obrigações de estudo além de sua jornada de trabalho. Trata-se de um incremento ao tempo de permanência do trabalhador, muitas vezes no próprio ambiente de trabalho, em atividades educativas

definidas e controladas pelo seu empregador. Isso fica explícito no depoimento de alguns trabalhadores, alunos do Telecurso 2000 em telessalas implantadas na Bahia.

Fui comunicado pelo meu chefe que [...] eu iria para a escola aprender a ler. Fiquei surpreso e com muito receio. (Alfredo Gomes, aluno do Telecurso 2000)

Recebi a notícia que a partir do dia 29-07-99 eu deveria ir para a escolinha e disse para os meus colegas que isso não ia dar certo. Senti muita dificuldade [...] depois de um dia todo de trabalho no sol quente, corpo cansado e ainda tinha que estudar. (Raimundo Soares, aluno do Telecurso 2000)

Quando fui comunicado que ia para a escola, achei muito difícil por causa da idade e do tempo que fiquei sem estudar, mais ou menos 30 anos. (Mirivaldo Neves, aluno do Telecurso 2000)

Essas circunstâncias não descredenciam as vantagens e o progresso reconhecidos, posteriormente, até mesmo pelos próprios trabalhadores envolvidos em processos de formação desse tipo. Ainda que haja a assimilação de uma grande soma de conteúdos considerados relevantes por parte dos alunos, há que se pontuar que as relações estabelecidas nessa práxis educativa, até mesmo no momento da incorporação dos alunos ao curso, podem estar acontecendo no sentido inverso ao que, no discurso, estaria norteando a proposta pedagógica do Telecurso 2000. Alavancar uma mudança de percepção do trabalhador sobre o trabalho e sobre o seu papel diante das mudanças nesse âmbito requer que sejam construídas as oportunidades de flexibilização, autonomia, criatividade, cidadania, auto-organização, de fomentar a emergência do sujeito que produz e transforma o seu contexto. O modo controlado de recepção e demais aspectos pedagógicos da telessala, aliado às condições impostas à participação do trabalhador, constituem relações incompatíveis com essas idéias.

#### *O circuito fechado de aparatos técnico-pedagógicos*

O Telecurso 2000 pode funcionar em diferentes modalidades. A modalidade de recepção organizada pode ocorrer em escolas, centros de atividades, fábricas, sindicatos. Nesse caso, os alunos reúnem-se diariamente por duas horas em um local específico equipado com TV e vídeo sob coordenação de um orientador de aprendizagem. O papel secundário determinado para o orientador situa-se no limite da organização da recepção das informações nas telessalas, dentro do tempo e das atividades já programadas, evitando ruídos na comunicação.

Desse modo, faz sentido o pouco tempo destinado à qualificação do orientador de aprendizagem no escopo geral do Telecurso 2000. Ele deve passar por um treinamento inicial para, essencialmente, garantir o domínio e o conhecimento dos fundamentos e diretrizes do Programa. Dessa forma, em um curto período inicial, normalmente de uma semana, ele é apresentado à estrutura e funcionamento do Programa, bem como à proposta metodológica, à fundamentação pedagógica e aos procedimentos a serem desenvolvidos nas telessalas.



O Manual do Orientador de Aprendizagem é a principal referência para sua atuação. Nele são apresentadas sugestões e informações consideradas relevantes para a aplicação do Telecurso 2000. É feita uma rápida contextualização do Programa, além da apresentação da proposta e algumas possibilidades de operacionalização. O manual também delimita o perfil e as funções a serem exercidas pelos orientadores de aprendizagem. Explica, ainda, a sistemática de avaliação da aprendizagem do aluno e do funcionamento do Programa como um todo, o que requer o acompanhamento dos trabalhos por supervisores num trabalho conjunto com os orientadores de aprendizagem. São anexados a esse manual instrumentos para diagnóstico da aprendizagem inicial dos alunos, para o acompanhamento, avaliação e revisão do conteúdo das disciplinas.

É traçado um perfil geral para o orientador de aprendizagem, abrindo margem à interpretação de que essa função teria relevância menor em relação à audiência dos programas de TV ou ao estudo individual dos alunos. Ele deve ter nível de escolaridade compatível com o trabalho a ser desenvolvido, “de preferência”, 2º grau completo para atuar com o Ensino Fundamental ou superior completo para trabalhar em telessalas com o Ensino Médio, independente de sua área de formação. O orientador de aprendizagem, que na versão mais atualizada dos documentos da FRM já é tratado como “professor”, permanece como aquele que

planeja, organiza e proporciona situações dinâmicas e variadas para o grupo de participantes; seleciona os recursos, técnicas e procedimentos didáticos adequados; acompanha e avalia permanentemente o processo, além de desenvolver funções administrativas e sociais, com o objetivo de estimular e promover a participação do grupo no processo de aprendizagem. (FIESP/FRM, 1995:16)

A sugestão é que o orientador deva ser alguém que saiba aceitar formas alternativas de educação e desafios, ter disponibilidade, iniciativa e criatividade, gostar de estudar e pesquisar, ser pontual, assíduo, organizado e ativo, sem ser ansioso demais (SIC!), ser comunicativo e saber lidar com as pessoas, usando linguagem simples e correta, gostar de trabalhar com adolescentes e adultos, ter interesse no trabalho e perseverança na busca de resultados do estudo, ter disponibilidade para participar de treinamentos, reciclagem e reuniões, ter conhecimentos de Mecânica, no caso do Telecurso 2000 Profissionalizante e, preferencialmente, escolaridade mínima de 1º grau.

Durante sua atuação, supervisores provenientes das equipes de implementação do Telecurso 2000, organizadas pelas instituições conveniadas com a FRM, deverão fazer visitas de acompanhamento ao trabalho desenvolvido nas telessalas para verificar as dificuldades apresentadas pelo orientador quanto à metodologia, quanto ao uso do material e ao cronograma (FIEB, 1996:10). Não está definido, na proposta pedagógica, qual deve ser o perfil ou o tipo de formação requisitada desse profissional, além de participar do treinamento inicial junto ao orientador de aprendizagem.

Se por um lado a sua atuação pode representar uma etapa importante do processo avaliativo permanente que é previsto no Telecurso 2000, também pode significar uma intensificação da divisão de funções diante de um acompanhamento extemporâneo, descolado do ritmo e do espaço da telessala. Isso pode minimizar ainda mais a função de orientador de aprendizagem, colocando-o cada vez mais distante da idéia de participação

ativa no processo de gestão da produção de conhecimento no interior de um espaço-tempo específico, como será discutido mais adiante.

Diariamente, a aula é organizada em momentos distintos. Inicialmente é feita uma problematização ou motivação, partindo de questões que fomentem uma discussão preliminar, sugeridas pelo Manual do Orientador. Nesse momento, o aluno deve ser provocado a pensar no tema da aula. Em seguida, os alunos devem assistir aos programas reproduzidos em vídeo, com fitas VHS adquiridas da Editora Globo. As teleaulas, com duração de quinze minutos, têm a função de mobilizar, motivar e orientar os alunos para a sua auto-educação. O Programa tem um total de 396 teleaulas para o Ensino Fundamental e 456 para Ensino Médio.

O quadro seguinte dá mais detalhes sobre a carga horária do Programa, ao tempo em que oferece um dado importante para situar o ritmo da formação proporcionada pelo Telecurso 2000. A carga horária total para os três segmentos de ensino equivale a menos de três anos de ensino regular – com oitocentas horas como carga horária mínima anual, a educação básica envolve onze anos de estudo, excluindo o tempo de formação profissionalizante que pode ser incorporada ou não a esse tempo. Apesar do processo regular de ensino ter como resultado o mesmo tipo de certificação final que as formas aceleradas de educação, a significativa diferença entre os tempos de formação abre uma discussão acerca da qualidade do processo de aprendizagem que será vivenciado nas diferentes situações, em que pese a imutabilidade e o caráter cíclico de programas de EaD como o Telecurso 2000.

<b>Segmento</b>	<b>Nº de aulas</b>	<b>C. Horária TV/VT</b>	<b>C. Horária Estudo Ind./Grupo</b>	<b>C. Horária Total</b>
1º grau	360	90	630	720
2º grau	420	105	735	840
Profissionalizante	360	90	630	720
<b>Total</b>	<b>1.140</b>	<b>285</b>	<b>1.995</b>	<b>2.280</b>

Fonte: FIEB/SESI/SENAI - Projeto de Implantação do Telecurso 2000, Salvador-BA, 1996

No fundo, a redundância em torno de um currículo centrado no uso de um único e limitado referencial didático, que teve uma produção centralizada, talvez seja ainda mais comprometedor para tal qualidade do que redução do tempo dedicado à formação básica. Assim, após a exibição do programa de TV, o orientador coordena o debate sobre as situações dramatizadas no vídeo, o que é denominado “leitura da imagem”, buscando fazer correlações entre os conteúdos apresentados e o cotidiano do aluno, através de perguntas dirigidas ao grupo. Nesse momento, os alunos devem refletir e debater sobre os conteúdos apresentados, tirando dúvidas, trocando experiências no grupo de alunos. Em seguida são realizadas as atividades de pesquisa, observação, produção de textos, leitura, criação de jornais e murais, experimentações. (FIEB, 1996)

Para o encaminhamento dos estudos, os alunos devem adquirir individualmente, através da Editora Globo, os livros auto-instrucionais como a principal fonte de estudos. Eles correspondem à seqüência de teleaulas, apresentam textos objetivos, ilustrações e atividades que sugerem exercícios de fixação e revisão dos conteúdos apresentados. Além dessa fonte básica de informação, o Programa sugere a utilização de materiais de estudo em caráter complementar, como dicionários, mapas, livros de literatura, jornais e revistas, cuja

aquisição fica a critério dos alunos ou de formas alternativas que cada grupo particular desenvolva. O material impresso produzido pelo Telecurso 2000 é organizado em fascículos correspondentes aos módulos das disciplinas curriculares. Esses módulos, ou livros-texto, têm como funções principais “orientar os alunos sobre cada passo do processo de aprendizagem [e] apresentar exercícios com respostas no final, com todos os dados para uma auto-avaliação”. (FIEB, 1996:11)

A recepção também pode ser controlada através de centros montados especialmente para esse fim, onde os alunos, tendo estudado individualmente, se dirigiriam para tirar dúvidas, rever alguma teleaula ou analisar os exercícios respondidos no material impresso. Outra possibilidade é a recepção livre, através da audiência direta dos programas veiculados, diariamente, pelos próprios canais das Organizações Globo – Canal Futura, TV Globo, Globo Internacional – ou através da TVE do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Vida, TV Minas, TV Ceará, TV Escola do MEC e do Sistema SEST/SENAI. Segundo Renato Matarelli Carli,

a partir de pesquisas telefônicas realizadas sobre audiência na TV, constatou-se que, aproximadamente, 7 milhões de brasileiros assistem semanalmente ao Telecurso 2000. Desse contingente, cerca de 400 mil assistem-no com o objetivo de conseguir o diploma de primeiro e segundo grau, uma parcela o assiste por gostar de programas educativos, outros como forma de reciclagem e a grande maioria por "edutainment", ou seja, os telespectadores buscam no TC 2000 uma forma divertida de educar-se, sendo que neste último universo predominam telespectadores com formação de nível superior. (Carli, 2001)

Seja qual for a modalidade de recepção dos programas – organizada, controlada ou livre – a avaliação da aprendizagem dos alunos não está incluída no Telecurso 2000, para fins de certificação de conclusão do ensino fundamental, médio ou profissionalizante. Os certificados de conclusão de estudos nesses níveis de ensino, ou na modalidade, deverão ser obtidos após a realização e aprovação nos exames supletivos, normalmente oferecidos pelas Secretarias de Educação de cada Estado. Nesse sentido, os alunos do Telecurso 2000 dispõem das mesmas oportunidades de aquisição de diploma de educação básica, comuns a qualquer cidadão interessado em obter a certificação. Esse processo independe do ingresso em qualquer instituição ou programa específico de ensino, com base na garantia oferecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, de que “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”. (Saviani, 1997:175)

A discussão sobre a indevida separação entre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, no tempo e espaço, ganha novas e ampliadas dimensões no caso do Telecurso 2000. Apesar da avançada concepção de avaliação da aprendizagem expressa no Manual do Orientador, na prática são considerados os exercícios apresentados e respondidos nos livros-texto do aluno. Espera-se, através da resolução desses exercícios, que haja uma avaliação do aluno, uma vez que essa atividade deveria contar com a participação de todos os envolvidos, deveria acontecer no decorrer do curso, não em momentos separados/estanques e deveria servir de base para “a tomada de consciência crítica sobre o que está ocorrendo” e para “orientar as decisões que necessitem ser tomadas” (FRM, 1995:19)

É uma característica comum das diferentes experiências educacionais a distância estabelecer momentos especiais, totalmente fora da dinâmica, inclusive, devendo acontecer “por meio de exames presencias”, o que está de acordo com as determinações expressas no Decreto nº 2.494, que regulamenta o Artigo 80 da LDB, sobre EaD (Lobo, 2000:16). Porém, o Telecurso 2000 tem como diferencial o fato da avaliação sequer fazer parte do escopo do Programa. As implicações do modelo recorrente de avaliação da aprendizagem serão exploradas mais adiante, com base nas ocorrências registradas nas telessalas observadas na Bahia.

### *Abrangência do Telecurso 2000 no contexto educacional brasileiro*

A abrangência do Programa Telecurso 2000 de EaD parece estar associada à capilaridade da recepção da própria Rede Globo de Televisão, de onde deriva a FRM. A disseminação ainda conta com um amplo espectro de canais que veiculam o Telecurso 2000, na TV pública ou privada, educativa ou comercial. Contudo, existem outros vetores relacionados com a disseminação que vão além da potente infra-estrutura técnica desenvolvida por essa organização e do ampliado alcance geográfico de suas emissões. À estrutura de disseminação dos programas de televisão, somam-se diferentes estratégias de articulação política, de parcerias e da produção de ações educativas.

A política de convênios da FRM envolve diferentes tipos de instituições ligadas à área educacional e a empresarial, normalmente de âmbito nacional. Os *consumidores* do Telecurso 2000 são empresas, associações, presídios, entidades religiosas ou redes inteiras de escolas públicas. Segundo informações oferecidas pela Fundação, através da Internet (<http://www.frm.org.br>), o número de telessalas implantadas no Brasil, utilizando a metodologia e material didático do Telecurso 2000, era de 17.783 no ano de 2000. (site da FRM, capturado em 05/06/2001)

Uma outra linha de ampliação da inserção nacional da FRM na formação básica e profissionalizante foi representada pela criação do Canal Futura, em 1997, como o “primeiro canal privado de TV exclusivamente dedicado à educação” viabilizado pela parceria com quinze instituições e grupos empresariais. Sob o lema “conheça, assista e use”, o canal vem utilizando, nacionalmente, uma estratégia de “mobilização comunitária” para a institucionalização do uso pedagógico de sua programação. Isso significa que além de “uma programação cuidadosamente elaborada”, os telespectadores dispõem de “apoio contínuo de uma equipe de profissionais de educação para levar o Futura até sua comunidade e garantir a eficácia da ação educativa”. (FRM, 2001)

Uma das intenções da mobilização é, exatamente, organizar essa audiência, através da

realização de um conjunto de ações com o objetivo de sensibilizar e organizar grupos e voluntariado em empresas, instituições educacionais e comunitárias para a recepção e interação com a programação do Canal [...] o que permite que cada grupo possa utilizar a programação, considerando suas próprias especificidades, interesses e prioridades (FRM, 2001)

O intitulado “canal do conhecimento” tem uma audiência dirigida estimada em 8.837 instituições, escolas, creches, associações de bairros, ONGs, hospitais, empresas, presídios. A maior concentração dessa audiência está na rede pública de ensino, um número estimado de 4.646 escolas (FRM, 2001). Nesse caso, apesar da iniciativa totalmente privada do canal, é evidente a importância da infra-estrutura de antenas parabólicas, TVs e vídeos, instalados no sistema público de ensino pelo governo federal pouco antes da criação do canal, por conta da implantação do Programa TV Escola do MEC.

Como capilarização de ações, foi desenvolvido pela FRM o projeto Telessalas 2000, criado recentemente. O objetivo é a implantação de três mil novas salas de aulas ou telessalas para recepção do Telecurso, que devem ser distribuídas entre a Amazônia Legal, o Rio de Janeiro e São Paulo. É um projeto desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), numa parceria entre a FRM, o Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), A FIESP e o próprio Canal Futura.

Existem registros de experiências alternativas envolvendo o Telecurso 2000, como é o caso do "Vídeo-Via" na Bahia. Alguns ônibus de uma empresa foram adaptados com TV e videocassete e os programas são exibidos durante o traslado dos funcionários no circuito empresa-domicílio, envolvendo uma média de 60 km. Além disso, segundo o marketing do Programa, ele vem sendo utilizado com fins educativos para comunidades de brasileiros residentes em outros países como na Inglaterra, na Argentina ou no Japão, entre outros.

Nacionalmente, no entanto, essa expansão ocorre em meio a protestos localizados em vários estados do país que questionam a eficiência da universalização do Telecurso no âmbito do ensino supletivo, especificamente, no sistema público de ensino. No ano passado, pelo menos dois Estados do Nordeste, Maranhão e Ceará implantaram o Telecurso 2000 para toda a rede de ensino de jovens e adultos a partir de 15 anos de idade, através de convênio entre o poder público estatal e a FRM. A maneira conturbada<sup>4</sup>, ou pelo menos aligeirada com que essa expansão tem acontecido faz com que esse movimento mereça uma investigação mais aprofundada, o que já vem sendo desencadeado por alguns estados onde o movimento de professores reage a essa política, apontando problemas jurídicos, orçamentários e pedagógicos da proposta<sup>5</sup>.

A própria criação do site da Fundação na Internet, em comemoração aos 20 anos de existência, representa a abrangência do Telecurso 2000 no sentido mais qualitativo. Disponível desde junho de 1998, a página do Telecurso 2000 conta com serviços, basicamente, de oferta de informações sobre como participar do

---

4 um movimento contrário à implantação de telessalas foi desencadeado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP no ano de 2000. Eles acusavam a Secretaria de Educação de ampliar o número de telessalas em detrimento de explorar a estrutura de salas de aula já instalada no local, questionando sobre possíveis interesses econômicos nessa ação. (Boletim Informativo/2000 – APEOESP – Sub-sede São Miguel/Itaim PTA).

5 No Estado do Maranhão, em setembro de 2001, a Procuradoria Regional do Trabalho da 16ª Região e a Procuradoria Geral de Justiça do Maranhão abriram inquéritos civis para apurar se existem ilegalidades em contrato assinado entre o governo desse Estado (Roseana Sarney Murad/PFL) e a Fundação Roberto Marinho, no valor de R\$ 102.575.354,00. Esse movimento foi iniciado pelos professores do Estado.

Programa, o método utilizado, os horários dos programas de TV, como os alunos podem acompanhar as teleaulas, um serviço de respostas às perguntas mais freqüentes feitas pelos visitantes do site, informações sobre como obter o certificado de conclusão do curso e sobre as novas ações que estão sendo desenvolvidas no momento. Contudo, o site não coloca disponível qualquer material didático, sequer o material já produzido em 1995, que continua sendo usado sem alterações substanciais no seu conteúdo e/ou formato.

Outros sites, disponíveis na Internet, fazem referência ao Telecurso 2000, com a autorização da FRM como, por exemplo, a Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro (<http://www.bibvirt.usp.br/index.html>). Trata-se de um projeto da Escola do Futuro da USP que digitaliza e disponibiliza na rede cópias dos textos originalmente publicados no material impresso do Telecurso 2000 que é dirigido ao acompanhamento das teleaulas a ser realizado pelos alunos. Essa iniciativa, no entanto, encontra dificuldades no processo de transposição entre o impresso e o digitalizado, segundo os organizadores desse site.

Uma das perguntas mais comuns, abordada pelos usuários que utilizam os serviços dessa site, especificamente consultando o material do Telecurso 2000 pela Internet, refere-se à “quando estarão disponíveis todas as lições do Telecurso 2000”. A resposta dos organizadores a esse tipo de pergunta, segundo o serviço de “Frequently Asked Questions - FAQ” disponível no próprio site, não apresenta uma solução para as atuais dificuldades de conversão do material.

Não sabemos. A conversão deste material para o formato adequado ao uso na Internet (Adobe Acrobat/PDF) é um processo bastante demorado, e que encontra várias dificuldades técnicas em seu decorrer. Conseguimos finalizar a conversão da maior parte dos arquivos. No entanto, o restante deles apresenta sérios problemas que impedem a leitura correta para posterior conversão. Pedimos sua compreensão enquanto trabalhamos para encontrar soluções para este problema. (BVEB, capturado em 25/07/2001)

Numa entrevista, o gerente de projetos na área de teleeducação da FRM, Renato Mattarelli Carli, respondeu vagamente à pergunta sobre a possibilidade de que a FRM elabore uma versão do Telecurso para Internet. Além de citar a iniciativa da Biblioteca Virtual da USP, na sua opinião,

a fundação tem como missão institucional o uso dos meios de comunicação como forma de levar a educação à população do país, o que inclui evidentemente não só a Internet, mas também as novas mídias que se apresentam em processo de desenvolvimento [à exemplo do Canal Futura a meta é] investir na programação que aprofunde na interatividade com o nosso público, e finalmente uma atualização tecnológica através do desenvolvimento e uso das novas mídias, principalmente na associação da Internet com a TV (2001)

Não é descartável a hipótese de que uma produção de conteúdo diretamente digitalizado, na linha do Telecurso 2000, esteja aguardando o momento oportuno para ser iniciada pela FRM, assim como têm sido oportunas as ações desenvolvidas nesse longo período de intervenção no panorama educacional no Brasil.

---

Porém, as iniciativas educacionais, diretamente produzidas nesse novo espaço de comunicação, devem exigir mudanças fundamentais de concepção, em relação ao que foi mobilizado durante a produção e disseminação de um programa de EaD como o Telecurso 2000. Isso passa pelos desafios que estão sendo postos tanto aos sujeitos da cultura quanto às instituições, por estarem imersos numa sociedade de informação.

### *A necessária diversificação das perspectivas de análise*

Os diferentes problemas que ocorrem em meio à evolução do Telecurso 2000, apenas apontados nesse trabalho, remetem à necessidade de diversificação de perspectivas de análise sobre sua proposta. Isso significa redimensionar o entendimento sobre pontos de sustentação do Programa, que podem ser resumidos na concepção de educação de massa, centrada na pouca flexibilidade da lógica de distribuição e da economia de escala. Mais do que um dado factual ou mesmo técnico, essa configuração tem um sentido político, uma intenção econômica e está carregado de valores ideológicos. Esses aspectos podem ser evidenciados na história desse programa e de sua relação com o contexto que envolveu não só a sua criação, mas diversos outros programas de EaD, como foi discutido no capítulo anterior.

Nesse sentido, a aproximação sobre uma experiência concreta de utilização do Telecurso 2000 fomenta a construção de um sentido próprio e localizado sobre a complexidade da experiência educacional no âmbito da EaD, o que não substitui, mas coloca em perspectiva a articulação com a concepção geral do Programa. Essa aproximação evidencia novas leituras para o que, aparentemente, significariam tais problemas, ou “ruídos”, que ocorrem na dinâmica tão minuciosamente planejada para a recepção organizada de conteúdos nas telessalas.

As inúmeras telessalas do programa, em pleno funcionamento no interior de empresas ou de instituições ligadas a elas, oferecem situações concretas de ensino-aprendizagem que têm relação com o modo de concepção, produção e utilização do Telecurso 2000. Contudo, essas situações, especificamente, no que se referem às formas de comunicação entre sujeitos e o modo como eles produzem conhecimento no contexto da sociedade atual, suscitam uma reflexão que considere as potencialidades e os limites do que acontece localmente.

A opção por investigar esse “outro lado” do Telecurso 2000 pode contribuir para lançar diferentes bases de entendimento sobre a massa supostamente homogênea que estaria situada no extremo do processo de comunicação, do lado da recepção de informações transmitidas de um ponto central. Ao tempo em que pode evidenciar elementos potenciais que possam ser referências para diferentes direcionamentos das ações em EaD, de modo geral.

Dentro dessa perspectiva foi feita a análise dos dados organizados durante a investigação sobre o processo de implantação e encaminhamento do Programa Telecurso 2000 na Bahia, realizada pelo SESI a partir de convênio assinado em 1995 com a FRM. As linhas gerais sobre o Telecurso 2000 descritas acima pretenderam situar essa investigação, contribuindo para identificar as condições sob as quais o caso sob estudo estrutura-se. Assim, foram construídas as referências básicas para a análise dos contornos específicos

evidenciados na dinâmica das telessalas visitadas, nas observações feitas sobre o papel desempenhado pelo orientador, sobre a relação entre sujeitos e conhecimento, bem como sobre o sentido que é dado à avaliação da aprendizagem numa experiência de EaD.



## CAPÍTULO IV

### Recepção (auto) Organizada do Telecurso 2000 na Bahia

Apesar de não existirem dados sobre o número de telessalas em funcionamento hoje, especificamente no Estado da Bahia, é possível arriscar que esse número não é desprezível. A utilização do Programa de EaD Telecurso 2000 tem ocorrido de modo atomizado por empresas dos diferentes ramos econômicos, setores do governo estadual e municipal, associações comunitárias. Entre essas experiências é marcante a que tem sido desencadeada pelo SESI/Bahia, que ao mesmo tempo em que é um *cliente* da FRM, também faz parte do mesmo grupo empresarial de entidades que conceberam e produziram o Telecurso 2000, a Federação das Indústrias, o SENAI e SESI de São Paulo.

Em 1995 o Núcleo de Educação para o Trabalhador da Indústria - NETI do SESI/BA iniciou sua experiência com a recepção organizada do Telecurso 2000 mediante a assinatura de um convênio com a Fundação Roberto Marinho e aquisição dos materiais necessários – programas de televisão gravados em VHS, material impresso. A primeira turma foi implantada em 1996, com o caráter experimental. Foi composta por mães de alunos da escola de ensino fundamental regular mantida pela própria instituição. Essas pessoas eram integrantes do programa de ensino supletivo de 1ª à 4ª série que já vinha sendo desenvolvido em um de seus Centros de Atendimento ao Trabalhador - CATs, em Salvador.

O NETI desencadeou a implantação do Telecurso 2000, através de convênios formalizados, através de um termo de adesão com empresas de diferentes setores, situadas em Salvador e Região Metropolitana. A oferta do serviço educacional pelo núcleo inclui o curso com duração de 20 meses, envolvendo as disciplinas de Português, Matemática, História, Ciências e Geografia, além do acompanhamento pedagógico. As telessalas, espaços determinados para a recepção organizada do Telecurso 2000, podem funcionar em local cedido pela empresa que aderir ao Programa ou em instalações próprias da do SESI-BA, nos CATs. Esses convênios podem incluir o apoio administrativo através de contratação e treinamento de orientadores de aprendizagem e do controle de frequência e aproveitamento dos alunos, bem como pode encaminhar o processo de avaliação e certificação dos alunos junto à Secretaria Estadual de Educação.

Em janeiro de 2000, estavam em funcionamento 22 turmas do Telecurso, sendo nove localizadas nos CATs próprios da instituição e 13 delas localizadas em espaços organizados, especialmente, para o Programa no interior das instituições que assinaram convênio com o SESI/BA. O total de alunos nesse período estava em torno de 416 jovens e adultos. O acompanhamento pedagógico que era feito, inicialmente, por um técnico do SESI, foi incrementado com a contratação de mais dois funcionários especialmente dedicados a esse processo.

O número total de orientadores de aprendizagem era de 15 profissionais, alguns deles contratados diretamente pelas instituições conveniadas e outros eram contratados pelo SESI, através de contrato direto ou com a intermediação de uma agência externa. A variação dos tipos de contrato provocava diferenciações significativas em termos de remuneração dos orientadores de aprendizagem, contribuindo para uma certa precarização do trabalho desse profissional, inviabilizando qualquer possibilidade de organização política entre eles no trato das questões relacionadas com as condições de trabalho e salariais.

Com base nas observações realizadas, fica evidente que a estrutura física das telessalas, independente de sua localização, obedece ao padrão definido pelo Telecurso 2000, em termos de materiais, equipamentos e sua organização na telessala. São ambientes equipados com vídeo, aparelho televisor, armários, quadro e cadeiras. O material didático do curso era adquirido pela instituição conveniada, sendo comum os próprios alunos matriculados arcarem com as despesas dos livros-texto e demais materiais de uso pessoal para o estudo. Para as telessalas que funcionavam nos CATs, eram formadas turmas a partir do agrupamento de funcionários advindos de diferentes instituições de pequeno porte, algumas vezes associando-os a trabalhadores do próprio SESI, aqueles que ainda não possuísem escolarização compatível com as exigências recentes dessa própria organização, ou mesmo pessoas da comunidade que tenham manifestado interesse em participar do curso a distância, oferecido gratuitamente. Nessas telessalas eram utilizados os livros e as fitas de vídeo adquiridos e disponíveis no próprio NETI.

#### *Alunos fazem opção pelo emprego*

Nas instituições conveniadas, a indicação dos alunos que seriam encaminhados às telessalas do Telecurso 2000 era precedida, normalmente, de um diagnóstico sobre a situação escolar do corpo de funcionários. As instituições, além de encaminharem seus funcionários para as telessalas que eram montadas, acompanhavam o seu desenvolvimento através do controle de frequência – realizado pelo orientador de aprendizagem – e do desempenho individual nos exames supletivos, por disciplina, aos quais os alunos deveriam ser submetidos no período de conclusão do curso ou à medida em que cada uma das disciplinas tivesse sido cursada, obedecendo o calendário estabelecido pelo SESI/BA e pela instituição conveniada.

Normalmente, os alunos matriculavam-se em turmas que eram oferecidas em horários fixos, que estavam além do tempo destinado à sua jornada diária de trabalho. A sobreposição do tempo de estudo de cada trabalhador à sua jornada representa uma sobrecarga para o desempenho individual, que vem tendo repercussões também no próprio trabalho coletivo desenvolvido nas telessalas, como será indicado posteriormente.

Não só as condições de permanência nas telessalas apresentam características discutíveis mas o próprio ingresso dos alunos no Programa, na modalidade de recepção organizada, nem sempre representa uma opção própria, tendo muitas vezes prevalecido o caráter compulsório dessa participação. Como já foi registrado nos depoimentos de alunos, expressos no capítulo anterior, o caráter impositivo com que o Telecurso 2000 vem sendo utilizado na educação desses trabalhadores foi confirmado pelos orientadores de aprendizagem. Durante uma entrevista uma orientadora admitiu que os alunos

fazem muito mais [o curso] porque a empresa está cobrando, do que qualquer coisa, mesmo que eles coloquem que querem aprender ou é que interessante para acompanhar seus filhos. A gente sabe que no fundo, no fundo eles estão fazendo isso porque a empresa está forçando. Ou estuda, ou se aperfeiçoa, ou tira o 2º grau ou então vai para a rua. Eles vêm para a sala porque a empresa cobra uma frequência. (Márcia Pinheiro, orientadora de aprendizagem).

O que parece ser apenas um detalhe do funcionamento do Programa, sem qualquer repercussão pedagógica, na verdade, faz do caráter compulsório de ingresso dos alunos um elemento que favorece o aparecimento de algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento dos trabalhos planejados. Talvez, a manifestação mais evidente de tais implicações esteja numa certa indisposição, ou mesmo falta de tempo, dos alunos para o estudo. Isso fica evidenciado na dificuldade que os alunos têm de responder, em casa, as atividades que normalmente não são respondidas em sala, ou até mesmo diante da postura muitas vezes desinteressada de alguns deles – alguns dormem – durante a audiência dos programas de TV.

A preocupação com a “motivação” dos alunos para os estudos era manifestada pelos orientadores de aprendizagem nas reuniões mensais entre eles e os técnicos do SESI/BA que faziam o acompanhamento pedagógico das telessalas. Com frequência, as reuniões abordaram a questão das técnicas de ensino que pudessem provocar mais atenção dos alunos durante as atividades nas telessalas. Além disso, uma equipe de trabalho dedicada ao tema “incentivo à frequência” foi estruturada com membros do conjunto de orientadores de aprendizagem. Tendo como principal ocupação a de sistematizar práticas motivadoras para as aulas, um dos resultados apresentados por essa equipe foi um relatório contendo uma coletânea de técnicas/dinâmicas para serem aplicadas pelos orientadores nas telessalas.

Tais condições de ingresso e de permanência dos alunos no Telecurso 2000, além de afetarem diretamente o desenvolvimento das atividades pedagógicas, evidenciavam os limites dos propósitos do Programa. Esses propósitos envolvem a formação de um trabalhador flexível, criativo, que saiba trabalhar em grupo e que exerça a sua cidadania, estando orientado pelos princípios do discurso mais atual. Ao mesmo tempo, os procedimentos do Telecurso, que são definidos centralizadamente, apresentam um caráter disciplinador do processo de aprendizagem como elemento marcante, que se inicia no momento de ingresso dos alunos, limitando as possibilidades de uma aprendizagem autônoma por parte deles.

Esses limites também são incorporados a outros níveis de organização da proposta do Telecurso 2000. Em especial, dentro da lógica ostensiva de divisão do trabalho pedagógico, o Programa opera através da distribuição de conteúdos em massa, com a elevação da dicotomia entre o que se entende por professor e por orientador de aprendizagem, um profissional situado na periferia da cadeia de *disseminação de informação*.

### *Quem é o Orientador de Aprendizagem?*

A identificação das características do orientador de aprendizagem, observadas a partir de sua atuação cotidiana nas telessalas do SESI/BA, evidenciou um conjunto de aparentes distorções em relação às definições apresentadas pela proposta do Programa Telecurso 2000. O olhar, a partir do interior dessa experiência concreta, provoca a análise sobre a tensão que se trava no cotidiano, entre os processos que necessariamente são auto-regulados, a pluralidade de formas de interação contextualizadas em um espaço-tempo específico, além de toda uma rede complexa de agenciamentos pautados em determinações externas que condicionam tal experiência. Essa tensão se concretiza na práxis do orientador de aprendizagem.

Uma das características mais marcantes entre esses sujeitos é a generalizada qualificação em nível superior em áreas de ensino, inclusive com experiência como professores. No momento em que estava sendo realizada a pesquisa, havia ocorrências de orientadores já qualificados, ou em processo de qualificação, no nível de pós-graduação *latu sensu*. Inicialmente, isso se contrapõe à idéia apresentada no Programa de implementação de uma base de recepção de conteúdos como de uma grande rede de profissionais *periféricos*, não necessariamente professores formados.

Na verdade, a proposta original do Telecurso 2000 é indiferente à experiência ou formação pedagógica dos orientadores, que teriam o papel de, apenas, organizar e controlar a recepção sem ruídos de cada teleaula. Além disso, é necessário pontuar que esse quadro não deixa de apresentar-se como uma exceção entre as experiências conhecidas no país de Educação de Jovens e Adultos, nas quais a exploração da força de trabalho de professores leigos é considerável.

A maior parte dos orientadores de aprendizagem era licenciada em matérias do currículo mínimo da educação básica. Esse perfil faz parte de uma tendência crescente de contratação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, em detrimento do número de profissionais da área de pedagogia, ainda em atividade nas telessalas. O que vem justificando essa tendência, no interior da experiência do SESI/BA, é a idéia de que cada orientador de aprendizagem, individualmente, deve conhecer e ter um efetivo domínio sobre os conteúdos das disciplinas curriculares, tendo em vista que isso poderia levar a uma maior eficácia no desempenho de suas atribuições. Em um nível diferenciado, as telessalas reproduzem um dos aspectos fundamentais do Telecurso 2000, a separação do profissional “conteudista”.

A busca por pessoas qualificadas, com *domínio* de conteúdo, pode estar sinalizando a intenção dos organizadores dessa experiência local de que, realmente, o orientador de aprendizagem não seja um simples mediador ou organizador da recepção de programas de TV, mas que ele atue, mais efetivamente, na condução do processo de ensino e na transmissão de conteúdos, quando necessário. Isso é válido mesmo que esse tipo de atuação não ultrapasse os princípios pedagógicos do Telecurso 2000. No fundo, tal postura pode estar buscando otimizar, à sua maneira, o processo de assimilação dos conteúdos curriculares já, previamente, definidos por esse Programa.

Contudo, alguns problemas podem emergir da adoção dessa medida relacionada à aquisição de pessoal. O que, aparentemente, é apenas uma pequena diferenciação metodológica na aplicação do Programa no que tange ao nível de qualificação do orientador, pode ser um dos fatores relevantes para entender o significado das tensões evidentes na dinâmica das telessalas. O domínio de conteúdos do especialista pode autorizá-lo a *dar aula*, o que descaracterizaria a função de orientação da aprendizagem e estaria colocando em cheque a centralidade das teleaulas produzidas e transmitidas pelo Telecurso 2000. Os programas de TV, gravados em vídeo, poderiam ser minimizados, considerados um dos possíveis recursos disponíveis na sala de aula, cabendo ao profissional de educação usá-lo ou não. De qualquer forma essa mudança de atitude não estaria significando uma transformação no modo de perceber o sentido da presença marcante das tecnologias da comunicação e informação no cotidiano das telessalas.

A preocupação com o domínio do conteúdo é conduzida de modo, diametralmente, oposto à fluência desse profissional no trato com essas tecnologias que estão sendo incorporadas ao processo educativo, reproduzindo-se o mesmo tipo de fragmentação presente no processo de elaboração do material didático do Telecurso 2000. Assim, a potencialidade implícita de que o orientador assuma a função de transmissão de conteúdo, transformando-se assim em um tradicional professor, não inclui a possibilidade de alteração das relações pedagógicas no interior das telessalas.

O tempo de atuação dos orientadores de aprendizagem, em permanente contato com o material didático do Telecurso 2000, reforça a tendência de perda de centralidade desse material e acompanha um envolvimento crescente desse profissional com a dinâmica da práxis pedagógica da qual faz parte. Isso provoca constantes conflitos, entre os profissionais, acerca dos limites circunscritos à sua função e a demanda gerada a partir de cada telessala específica. Há diferenciações entre o desempenho de uma das orientadoras de aprendizagem, que atua nessa função há quatro anos e os demais orientadores, que têm uma experiência mais recente – houve a ocorrência de tempos de atuação variando entre seis meses até dois anos. Os orientadores com menor tempo de atuação, normalmente, têm maior preocupação em adaptar-se aos procedimentos definidos pelo Telecurso 2000, sem deixar, no entanto, de questionar diferentes aspectos da dinâmica das telessalas, ou mesmo de realizar pequenas alterações no seu percurso.

Um desses profissionais manifestou interesse em voltar-se para a produção local de material didático, vislumbrando um mercado lucrativo e potencial para o uso de Internet e vídeo na educação de jovens e adultos no Estado. Apesar de os investimentos realizados nesse sentido, as condições que direcionavam esse orientador para a via de produção de conteúdo não tinham uma repercussão direta em sua prática no Telecurso 2000. De qualquer forma, ele também estava submetido aos mesmos dilemas de seus colegas, em relação ao trabalho desenvolvido nas telessalas.

Esses dilemas, freqüentemente, são objeto de comparação em relação à experiência profissional de cada orientador que vem atuando como professores nos diferentes níveis de ensino dos sistemas de educação básica, em instituições públicas e privadas, em diferentes disciplinas, notadamente no ensino de jovens e

adultos. Esta área do ensino é a referência principal utilizada pelos orientadores, ao relatarem suas experiências, sendo atrelada a uma grande demanda por mais qualificação.

Seja em cursos de especialização ou através de todo um direcionamento para a temática de educação de jovens e adultos nas reuniões mensais, os orientadores de aprendizagem entendem que o aprofundamento sobre esse tema, especificamente, é suficiente para o desenvolvimento de sua função. Por outro lado, não existe preocupação em qualificar-se para o uso das tecnologias da comunicação ou para a análise das concepções implícitas no material didático e da forma como foi produzido.

Para além da busca do entendimento ou mesmo da consideração sobre tais aspectos, o papel do orientador é identificado, pelos entrevistados, como aquele que irá facilitar a aprendizagem dos alunos ou mediá-la, descolando esse processo das condições que o circundam. Nas telessalas, eles explicam partes do texto do material impresso do Programa, ajudando os alunos a interpretá-lo. Logo após, fazem uma apresentação da fita, geralmente, aplicando a problematização proposta no texto impresso, procurando conduzir a discussão sobre o tema da teleaula. Procurando estimular os alunos a fazerem os exercícios, a participarem das discussões, a assistirem às teleaulas, os orientadores de aprendizagem explicam os conteúdos através da resolução dos exercícios apresentados pelo material ou outros criados por eles. Centrada na operacionalização do processo de transmissão-assimilação de determinados conteúdos, o orientador “precisa diagnosticar as principais deficiências de aprendizagem dos alunos e, em cima disso, criar estratégias, métodos, alternativas que levem esse aluno a ter um maior desenvolvimento em sua aprendizagem” (Márcia Pinheiro, orientadora de aprendizagem)

O Telecurso 2000 sugere um conjunto de procedimentos ou orientações básicas para a sua utilização. Essas sugestões implicam numa minimalização do trabalho do orientador, para que seja evitada a descentralização da fonte original de conteúdos, impedindo que o orientador assuma o modo de ensinar *tradicional* de um professor. Assim, o Programa oferece uma seqüência de ações passível de ser executada por qualquer indivíduo, sem a necessária qualificação para assumir a tarefa educativa. Segundo uma das orientadoras de aprendizagem,

coloca-se uma situação problema a respeito da tele-aula do dia, recolhem-se as hipóteses do aluno, registram-se, depois coloca-se o vídeo, eles assistem e vão confirmar ou não suas hipóteses e depois fazer as atividades, em grupos ou sub-grupos, do livro. (Carmem Silva, orientadora de aprendizagem)

Porém, no cotidiano das telessalas observadas, uma outra dinâmica diferente da proposição inicial do Telecurso 2000 era vivenciada pelos profissionais e pelos alunos. Uma atuação diferente do orientador de aprendizagem estava sendo provocada pelo contexto no qual estavam imersos. Isso era provocado por demandas provenientes, principalmente, dos alunos que estariam apresentando dificuldades em desenvolver sua aprendizagem *sozinhos*, ou seja, apenas a partir das informações e explicações contidas no vídeo e no material impresso.

As características dos alunos, apresentadas pelos orientadores de aprendizagem, são coincidentes com muitos dos perfis traçados no debate sobre a educação de jovens e adultos. Normalmente, são pessoas que há muito tempo estão afastados dos estudos e não costumam estudar de modo autônomo. Aliado a isso, esses alunos esperam que o orientador ensine e não assumem o que seria o seu suposto papel no Telecurso 2000, de aprenderem sozinhos.

Contudo, outros detalhes são apontados como problemas que vêm sendo enfrentados, que estão além da capacidade individual/subjetiva de aprender, como, por exemplo, a heterogeneidade das turmas que são formadas no interior das empresas – quanto ao nível de escolaridade, ao tempo de afastamento dos estudos e quanto à idade dos alunos. A contigüidade de jornadas de trabalho e estudo – estruturadas mediante mecanismos coercitivos nas relações de trabalho – junto à falta de conhecimento prévio sobre os conteúdos apresentados pelo Programa, também são características que, diretamente, interferem no andamento dos trabalhos.

Outras dificuldades associadas a essas marcam, contudo, a trajetória da telessala e, conseqüentemente, alteram as demandas a serem atendidas pelos orientadores de aprendizagem. Durante a pesquisa, foi apontado o pouco tempo disponível para o orientador oportunizar a aprendizagem de conteúdos complexos e, ainda, fazer revisão além de preparar os alunos para as avaliações.

Mesmo dentro de um conjunto de condições, reconhecidamente desfavoráveis para o desenvolvimento da tarefa educativa proposta, alguns orientadores de aprendizagem centralizam em si próprios os principais problemas evidenciados na práxis pedagógica. Desse modo, apontam como dificuldade no desempenho de sua função a questão da manutenção do entusiasmo por parte dos alunos, a sua falta de domínio sobre as diversas disciplinas que fogem à sua especialização, bem como a falta de uma "didática" que responda às especificidades da educação de jovens e adultos, ajudando a compreender o processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

Nesse contexto, com base nas funções realmente desenvolvidas pelos orientadores, os entrevistados traçam relações entre o que fazem e o que seria o trabalho do "professor" que está fora de um processo de EaD. Tomam como referencial a idéia de professor como "aquele que transmite conhecimentos". Nesse sentido, alguns entrevistados afirmam que fazem um trabalho diferente, outros acreditam que a figura do orientador confunde-se com a do professor.

Na verdade, um orientador de aprendizagem ele é um professor, ele atua também como orientador de aprendizagem mas é basicamente um professor. Ele tira dúvidas, ele ensina a escrever e ler (...). A gente até transborda, transmite conhecimento, traz coisas novas, trabalha algumas vezes de forma diferente, com dinâmica, coloca o aluno como responsável do próprio processo de aprendizagem, que às vezes é necessário este tipo de intervenção, para não ficar só ao meu cargo. De uma maneira ou de outra, tento modificar um pouco para não ficar só aquela coisa tradicional de transferir conhecimento. (Rita Tavares, orientadora de aprendizagem).

As opiniões que aproximam a noção de orientador de aprendizagem da noção de professor acabam reforçando a idéia de que as telessalas não se enquadrariam no conceito de EaD. Estabelecendo relações que remetem ao aspecto conceitual de EaD, no que tange à questão da separação física e da hierarquia entre professor e aluno, normalmente os orientadores negavam a sua condição afirmando: “na verdade, não somos orientadores de aprendizagem. Somos, literalmente, educadores. Somos, literalmente, professores”. (Emílio Mendes, orientador de aprendizagem).

Ao referir-se à postura do professor tradicional, que apenas transmite conhecimento, o orientador enfatiza a função de facilitar a aprendizagem, sem no entanto adentrar no mérito de que conteúdos estão sendo “facilitados”, como foi dito no momento em que se pronunciou sobre a relação estabelecida com seu aluno:

quando ele tiver dificuldade, eu ajudo. Mas não dou a resposta pronta, vou orientar, peço para ele ler um parágrafo que é chave, dou dicas a ele, porque, às vezes, ele vai perder tempo lendo o capítulo todo e não vai conseguir porque eles não têm...não seria malícia, mas, não têm facilidade de perceber, naquele momento, o que ele leu ali. Tem alguns alunos que têm essa dificuldade aqui. Outros não. (Ivan Hiller, orientador de aprendizagem )

O trabalho desenvolvido pelo orientador está amarrado aos conteúdos produzidos pelo Programa, transmitidos via os programas de TV, gravados em vídeo, e material impresso. A teleaula está centrada nesse material. Apesar disso, os orientadores, comumente, referem-se ao “suporte que seria esse recurso audiovisual e até o livro didático”, entendendo os dispositivos tecnológicos disponibilizados pelo Telecurso 2000 como meros instrumentos, que estão a seu serviço, para serem usados ou não. Daí considerarem que no Telecurso 2000 “a metodologia não é tão diferente assim” e concluírem que existe “pouca diferença entre orientador de aprendizagem e professor, termina um entrando na linha do outro e aí vira uma grande mistura”. (Eliana Campos, orientadora de aprendizagem)

A qualificação para exercer a função de orientador também dependia que ele conhecesse e buscasse dominar os conteúdos que eram apresentados nas diversas disciplinas pelo material didático. Muitos orientadores admitiam que, no ensino de disciplinas além de sua competência técnica, por não fazer parte de sua graduação, eles buscavam aprender os assuntos a partir da própria teleaula, assistindo previamente ao vídeo para conhecer a abordagem que seria dada e até antecipar-se às dúvidas que os alunos teriam.

Mesmo constatando como entendimento dominante entre os orientadores sobre as tecnologias da comunicação em uso como, meramente, um aparato instrumental disponível num curso de EaD, existem algumas opiniões minoritárias que indicam um certo estranhamento sobre o sentido que vinha sendo atribuído a essas tecnologias nesse contexto específico. As provocações advinham do desenvolvimento das atividades na telessala, através de situações inusitadas que exigiam atitudes e decisões não previstas nos manuais do Telecurso 2000.

Eu acho que a diferença é que o professor é como se ele fosse mais em sala de aula, tivesse tudo nas suas mãos. O professor, além dele estar fazendo todo aquele processo de planejamento, além dele planejar, dele expor a sua aula, dele avaliar, dele construir o instrumento de avaliação,



dele corrigir, dele fazer tudo isso. O orientador de aprendizagem já não faz muitas dessas coisas porque o pacote já vem, de uma forma ou de outra, pronto. (Carmem Silva, orientadora de aprendizagem)

As divergências de opiniões, no mínimo, atestam a diversidade com que EaD acontece em cada telessala, mas também aponta para a necessidade de ampliação do debate sobre EaD internamente, com a intenção de problematizar o tema. A perspectiva de transformação do orientador de aprendizagem em um sujeito que produz conhecimento e interfere significativamente no andamento das atividades cotidianas não é privilegiada, formalmente, pela lógica que fundamenta e estrutura o Telecurso 2000.

A preparação do orientador de aprendizagem para atuar no Telecurso 2000 está voltada para o sentido de informar a esse profissional a sua função no interior da escala de divisão do trabalho do Programa. Um dos trabalhos realizados pelo NETI, enquanto núcleo que executa o convênio estabelecido entre o SESI/Bahia e a FRM, é a qualificação do orientador de aprendizagem através de diferentes processos. Um desses processos é treinamento inicial que antecede à atuação do orientador na telessala. Somam-se a isso as atividades de acompanhamento e, especificamente, as reuniões mensais que envolvem o corpo técnico-pedagógico do núcleo e conjunto dos orientadores.

O treinamento é uma atividade obrigatória, por onde passam todos os orientadores de aprendizagem. Ele cumpre a função básica determinada pelo Programa de conhecer os fundamentos e os procedimentos necessários para desenvolver os trabalhos na telessala (FRM, 1995). São utilizados materiais produzidos pelo próprio Telecurso 2000 para esse fim, que contêm as informações básicas e também um conjunto de artigos sobre diversas temáticas, a exemplo da interdisciplinariedade, o papel do educador, a avaliação, as mudanças na educação, entre outros temas, assinados por autores da área pedagógica reconhecidos nacionalmente. A experiência de treinamento é considerada insuficiente pelos orientadores de aprendizagem, diante de sua incumbência. Ela é relatada como “uma coisa, assim, não tão profunda” que, no entanto, acaba oferecendo “uma certa noção” para os orientadores (Emílio Mendes, orientador de aprendizagem). Uma orientadora relembra:

quando eu comecei, me deram o material para ler. Procurei a Faculdade de Educação, tentando me virar. Depois em outro curso, que não foi um curso específico, foi meio de vendas, não deu nem para aproveitar. Foi mais de venda do produto do que estar preparando para o uso. (Fátima Albuquerque, orientadora de aprendizagem)

Em complementação a esse treinamento inicial, eram realizadas atividades de acompanhamento pedagógico. Isso incluía visitas às telessalas, realizadas pelos técnicos nomeados pelo NETI, bem como o encontro sistemático em reuniões mensais envolvendo todos os orientadores. Nas visitas, normalmente, eram observados e analisados o desempenho do orientador de aprendizagem na condução da teleaula e o andamento geral dos trabalhos no dia. Também era feita a análise dos relatórios produzidos, pelos orientadores de aprendizagem, sobre as atividades realizadas nas telessalas e a frequência dos alunos. Este último, também é encaminhado para a instituição de origem dos alunos.

As reuniões mensais eram consagradas pelos orientadores como um espaço-tempo de qualificação. Além da pauta organizada em torno de decisões tomadas pelo grupo no planejamento anual, os orientadores trocavam informações sobre as dinâmicas e conteúdos das aulas, especialmente das disciplinas de Matemática e Física, ainda que de modo assistemático. Assim, articulavam-se numa espécie de rede de trocas de informações e discussão sobre dúvidas. Uma articulação que, curiosamente, funcionava em espaços alternativos ou em paralelo às reuniões formais dirigidas a outros temas. Sobre encontros desse tipo eles afirmavam que era um “momento da troca”.

A orientadora de aprendizagem Carmem Silva resume: “dá para perceber que as minhas angústias são as suas angústias, o meu sucesso cá é também é o seu sucesso, a gente está trocando e está parando também para refletir”. Uma outra orientadora chama a atenção para o fato de que a troca de experiências tem uma relação direta com o tempo de atuação de cada orientador na repetição, a cada novo ciclo, do mesmo material didático e dinâmica de trabalho. Segundo ela, “depois da primeira vez, ele já vai sanar a dúvida de outro orientador”. (Márcia Pinheiro, orientadora de aprendizagem)

Um destaque deve ser dado, no processo de qualificação, às semanas pedagógicas anuais e à formação de grupos de trabalho para discutir temas predeterminados ou cumprir tarefas. Um exemplo disso foram as equipes de avaliação, por área do conhecimento, para a sistematização de um banco de questões por disciplina – a serem utilizadas em testes simulados no próprio SESI. Essas questões estariam preparando os alunos para os exames supletivos oficiais, além disso, serviriam para a composição das provas, no momento em que o processo de avaliação passasse a ser realizado no próprio SESI/BA. Essa mudança no regime de avaliação que vinha sendo colocada em perspectiva no ano de 1999, acabou sendo concretizada no ano de 2000.

Um outro grupo realizava estudos de temáticas específicas, com fins de qualificação em serviço do orientador de aprendizagem, abordando assuntos demandados dos principais problemas identificados pelos orientadores de aprendizagem no cotidiano das telessalas. Um assunto que tinha um grande destaque era a “motivação” dos alunos para o estudo, o estímulo à frequência ou a avaliação da aprendizagem, entre outros temas que giravam em torno do tema Educação de Jovens e Adultos.

De modo geral, há uma demanda para mais qualificação do orientador de aprendizagem, envolvendo assuntos de diferentes áreas. Eram exíguas quaisquer referências formais sobre os vínculos entre a educação e a comunicação ou outras acerca da premente discussão contemporânea acerca das mudanças educacionais marcadas pela presença de novas tecnologias nas sociedades. No entanto, a preocupação com os problemas causados pelo uso das tecnologias na educação foi apontada pelos sujeitos da pesquisa ao citarem, por exemplo, as “pessoas que têm resistência em trabalhar com os recursos tecnológicos, têm resistência em trabalhar com os equipamentos, com vídeo, televisão, com micro, tudo”. Guardando-se o caráter instrumental dessa preocupação, centrada na idéia do uso que se faz de determinadas “ferramentas do ensino”, ainda que timidamente, alguns orientadores constatam que “as tecnologias transformam o mundo que nós estamos vivenciando”. Assim, o próprio orientador de aprendizagem tem chegado à conclusão de que é necessário ampliar a discussão sobre tais questões. Chegaram até mesmo a propor “um grupo de estudo para passar

essas informações, passar essas dicas dessa área pedagógica, essa parte metodológica”. (Fátima Albuquerque, orientadora de aprendizagem)

A EaD, enquanto um processo educativo que tem características próprias, não é foco de nenhuma discussão mais rigorosa nesse processo de acompanhamento das telessalas e qualificação dos orientadores de aprendizagem. Mas, de modo crescente, esse tema começava a fazer parte da demanda por mais qualificação, o que se evidenciava como incompatível com as condições de trabalho e remuneração características da categoria funcional e periférica na qual o orientador de aprendizagem está incluído, dentro desse modelo de EaD. Eles sugeriram que se fizesse “um estudo mais aprofundado do que é o Telecurso 2000, uma coisa mais ampla” e ao mesmo tempo uma orientadora ponderava:

para esse tempo de estudo mais significativo, eu precisaria que pegar todos os profissionais em tempo integral para poder trabalhar com isso durante um tempo e o salário e a carga horária não é de quem viva só disso daí, não dá para você ter dedicação exclusiva para orientador de aprendizagem. (Eliane Campos, orientadora de aprendizagem)

É evidente que a inviabilização do tipo de trabalho e de qualificação que estava sendo colocado em perspectiva pelo grupo de orientadores de aprendizagem estava além das condições locais de desenvolvimento do Telecurso 2000, pela própria lógica de funcionamento do Programa. Na verdade, essas condições são minuciosamente elaboradas e produzidas, a partir de decisões e atitudes que estão no sentido da minimalização das possibilidades de uma intervenção significativa do orientador, ou qualquer outro agente local, no arcabouço já delineado de conteúdos e procedimentos constituintes da dinâmica das telessalas. Isso está totalmente coerente com o modelo de educação de massa assumido pelo Telecurso 2000.

#### ***A Telessala: espaços e movimentos***

A arquitetura da sala de aula, intitulada de telessala no Telecurso 2000, parece ser um intrigante ponto de partida para pensar as relações que se estabelecem na práxis pedagógica. A análise sobre organização do espaço físico para a implementação do Programa abre um campo de investigação possível e que merece mais atenção pelo que condicionam as ações e movimentos que nela são desenvolvidos, pelo que conseguem materializar da concepção que está fundamentando, tanto o modo como foi produzido, como o que vem sendo utilizado nesse programa de EaD.

O espaço das telessalas visitadas apresenta várias semelhanças com uma sala de aula convencional. A TV e o vídeo estão colocados à frente do conjunto de cadeiras dos alunos, a uma altura superior em relação a eles. Ao lado da TV e vídeo, em posição inferior está o quadro branco. As tradicionais cadeiras dos alunos são organizadas em semicírculos nos *dias normais* e em fileiras nos *dias de avaliação*. Os armários guardam o material, a única fita sob a mesa de trabalho é a da teleaula do dia. Um detalhe igualmente curioso é que não existe qualquer móvel especial para a acomodação do orientador de aprendizagem, similar à mesa do professor das salas de aula convencionais. Caso faltasse qualquer inspiração acerca desse assunto, o manual

do Orientador de Aprendizagem já oferecia sugestões de organização do espaço físico cuja única diferença para o que está funcionando nas telessalas visitadas era a disposição das cadeiras dos alunos em semicírculos.

Do mesmo modo, os movimentos no interior das telessalas se concretizam em ações de rotina, baseadas no uso do material didático do Programa, o que foi observado nas diferentes momentos do processo de organização dos trabalhos. Ainda que haja variações nessa rotina, o planejamento diário é feito por cada orientador de aprendizagem, reproduzindo-se os objetivos e os conteúdos apresentados nos vídeos, através de formulário elaborado previamente pela coordenação pedagógica. Nelson Pretto, no contexto de análise do uso dos livros didáticos de Ciência, analisou essa questão do planejamento pautado em objetivos definidos de fora da escola. Sem restringir à discussão sobre EaD, mas tomados os assuntos educacionais de modo geral, o profissional da educação há algum tempo tem estado aquém das decisões sobre o que, como e quando ensinar (Pretto, 1995:46).

Isso se torna um problema crônico dentro das condições promovidas pelo modelo de educação de massa em EaD. A orientadora de aprendizagem Rita Tavares reconheceu esse tipo de amarras à que estavam submetidos:

eu assisto à fita, daí dessa própria fita eu extraio os objetivos, que já vêm bem claros, extraio como o assunto vai ser tratado, que perguntas, o levantamento de conhecimentos prévio. Eu utilizo tanto as perguntas que fazem nas fitas como outras perguntas que eu acho que são importantes para criar uma situação problema e (...) faço os exercícios previamente, principalmente de Matemática porque o livro só tem as respostas. (Rita Tavares, orientadora de aprendizagem)

Os encontros nas telessalas têm duração de duas horas. As atividades diárias seguem a orientação dada pelo Programa de que haja uma introdução ao conteúdo do dia durante quinze minutos, a exibição do vídeo ocupa os próximos quinze minutos que são seguidos de discussão e resolução dos exercícios do livro no tempo subsequente.

Os passos sugeridos pelo Programa não eram seguidos à risca, sempre, por todos os orientadores das telessalas visitadas, mesmo que a dinâmica das telessalas estivessem condicionada, amarrada pelos objetivos, conteúdos e demais determinações metodológicas pré-definidas. Aconteceram variações, a exemplo do momento de discussão sobre o assunto da aula do dia, que deveria anteceder à exibição da fita, em alguns casos, era eliminado para que sobrasse tempo para a leitura em sala do material impresso.

Nem sempre ocorria a seqüência entre as etapas sugeridas pelo Telecurso 2000. Essas etapas eram definidas, na prática, de acordo com o trabalho que ia sendo desenvolvido pela turma. Por exemplo, numa das telessalas a primeira atividade do dia foi a correção do exercício da aula anterior e a exibição do vídeo ocorreu no final da aula, sem que houvesse qualquer atividade posterior de discussão sobre o conteúdo apresentado.

Menos freqüentemente, foram feitas alterações no conteúdo do Programa. As variações estavam associadas a críticas que ficavam mais ou menos explícitas nas falas e comportamento de orientadores e alunos diante do

material didático do Programa. Por exemplo, são apontados problemas no currículo do Telecurso 2000, quanto à falta de abrangência do conteúdo apresentado.

Entre os orientadores de aprendizagem, constantemente, era abordado o caso da disciplina Língua Portuguesa. Eles criticavam a ênfase dada pelo Telecurso 2000 às questões ligadas à interpretação do texto, em detrimento às questões gramaticais. Muito além de uma divisão formal, esse tipo de opção privilegia o desenvolvimento da habilidade da leitura e não tem uma preocupação maior com a habilidade de escrita como possibilidade de expressão de idéias. Trabalhadas de modo fragmentado, essas duas dimensões do estudo da língua deixam de explorar a oportunidade de formação de sujeitos críticos, que produzem conhecimento e participam ativamente dos processos de comunicação social. Nesse contexto, a intimidade com a linguagem escrita, apesar de insuficiente, é imprescindível.

Sem entrar no mérito da postura conservadora implícita nas afirmações dos orientadores, é significativo apontar o modo independente como tal “insuficiência do material didático” é tratada. Uma das orientadoras apresentou algumas de suas iniciativas no sentido de solucionar essa questão:

Eu pego a gramática e vou avançar naquele conteúdo. Por exemplo substantivo, é bem resumido e as atividades são pior ainda [referência ao material do Telecurso 2000]. Então, cabe a gente fazer essas atividades complementares tanto de interpretação de texto quanto de redação, quanto de gramática. Então eu vou além do material. (Eliane Tavares, orientadora de aprendizagem)

Em outras circunstâncias, uma das telessalas apresentou uma situação peculiar. O orientador sequer exibiu o vídeo, mas abordava o assunto da teleaula, usando o quadro branco. Essa foi a solução encontrada diante da questão da necessidade de revisão de conteúdos para um grupo especial de alunos, que já havia assistido a todas as teleaulas, mas apresentara desempenho insuficiente nas avaliações realizadas.

Dentro dessas circunstâncias, tanto o orientador de aprendizagem quanto a equipe de acompanhamento pedagógico da instituição defendiam a atenção às necessidades de aprendizagem específicas e diferenciadas entre os alunos. A simples repetição das teleaulas, para efeito de revisão do conteúdo, não foi considerado como procedimento adequado. A opção foi, portanto, deixar de lado a “forma rápida e generalizada” com que os programas apresentavam o conteúdo, o que já havia sido acompanhado pelos alunos durante a seqüência regular do Telecurso 2000.

Os alunos intervinham na discussão acerca de como deveria ser a dinâmica de trabalho na telessala. Eles comparavam a postura dos diferentes orientadores de aprendizagem com os quais tiveram contato, discutiam entre eles acerca das atividades mais importantes a serem realizadas no período da aula. As observações que eles faziam evidenciam a tensão entre o modelo de trabalho proposto pelo Telecurso 2000 (implantado pelo SESI/BA) e os seus anseios, limites e necessidades. Mas também, ao tomarem como referencial as diferentes posturas dos orientadores, eles acabaram atestando que as variações são intrínsecas a esse processo.

Sobre o procedimento desenvolvido em sala, os alunos valorizavam as atividades realizadas em grupo e no espaço das telessalas. Um dos alunos, Jailton Santos, dizia “eu tenho essa dificuldade de leitura e acho importante a gente ler na sala. Custa a gente tentar isso? algum dia da semana? Eu quero é aprender!!!”.

A consideração de que essa experiência apresenta especificidades exatamente por envolver a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida no decorrer dos trabalhos, apesar dessa noção não ter sido prevista como elemento a ser categorizado na proposta original desse estudo. Essa noção era constantemente evidenciada nas falas dos orientadores de aprendizagem, quando se referiam às causas que provocavam dificuldades no processo de ensino e necessidade de variações ou adaptações da metodologia e/ou conteúdos, incluindo mudanças na própria postura do orientador. Era muito comum que os problemas identificados no processo fossem atribuídos implicitamente aos alunos, nesse caso a uma “inabilidade natural” em aprender do adulto, dado a idade avançada ou o longo tempo de afastamento da instituição escolar. Essa é uma questão que exige um grande investimento em estudos.

No contexto específico desse estudo que envolve uma experiência de educação de jovens e adultos trabalhadores ou não, foi notória a determinação com que os alunos apresentaram-se nas telessalas, mesmo quando as condições de ingresso no programa tinham sido adversas. Eles participavam das teleaulas expressando opiniões e comportamentos que desmistificavam a idéia de que o aluno é passivo ou está à espera de alguém que lhes estenda a mão e os ensine. Com certa frequência os alunos iniciavam debates, faziam comentários sobre o andamento dos trabalhos e sobre o material didático utilizado. Era esse perfil do aluno que parecia estar entrando em choque, em algumas situações, com uma práxis baseada no contraditório discurso de “autonomia do aluno”, associada aos conceitos de auto-didatismo e centralidade no aluno presentes na proposta do Telecurso 2000 e de seus parceiros e, freqüentemente, abordados nas telessalas.

Por trás desse discurso, a possibilidades de atitudes exploratórias de novos conhecimentos, a correlação da proposta de trabalho com a bagagem cultural e os interesses do aluno ficava acorrentada, dado o próprio caráter fechado do Telecurso 2000 e o tempo restrito para o cumprimento da carga horária curricular, centrada na apresentação dos conteúdos padronizados, distribuídos através das telessalas. Até mesmo a pertinência dos conteúdos deixava de ser discutida na telessala. Por exemplo, em uma das aulas de Português sobre linguagem verbal e não-verbal, foi realizada uma dinâmica envolvendo trabalho em equipes de dois alunos para posterior demonstração das formas de comunicação verbal ou não verbal. A atividade pareceu não motivar tanto os alunos que trabalharam vagarosamente nos grupos com pouca interação. As demonstrações geraram um certo movimento na aula, mas esse parecia ser um conteúdo muito simplificado e desinteressante para eles, que não privilegiava a bagagem de conhecimento e as necessidades de aprendizagem que eles traziam, dada a característica própria do Telecurso 2000 de pré-determinação e uniformização dos conteúdos curriculares.

Os problemas identificados nessa práxis pedagógica específica são características importantes do ponto de vista da explicitação da complexidade na qual se situa um programa como o Telecurso 2000, evidenciando as implicações e conflitos desencadeados pela lógica de distribuição que está sendo potencializada em modelos de educação de massa como esse. Atribuir esses problemas aos limites da ação individual de cada aluno

representa uma injusta leitura do perfil do aluno adulto, sem qualquer consistência teórica sobre os processos de aprendizagem relacionada com uma faixa etária. Como conseqüência, essa postura leva à limitação das possíveis intervenções em prol de uma prática mais consistente, que seja construída de modo autônomo e contextualizado, a partir da prevalência de um sentido da práxis educativa que seja estabelecido coletivamente, em detrimento da imposição de uma ordem externa.

As amarras com os conteúdos preestabelecidos e com seu caráter sequencial/linear geravam problemas que eram evidenciados através do comportamento dos alunos. Por exemplo, dois alunos que escreviam no quadro a resposta dos exercícios referentes à uma das teleaulas, com ironia, pediram à orientadora que “passasse a limpo”, ressaltando que se tivessem acertado deveriam ser dispensados da obrigatoriedade de frequência à teleaula. Um outro aluno, logo após esse momento, avisava que já havia feito todos os exercícios e perguntava se estaria dispensado da aula. Essas atitudes revelaram a insatisfação com o modo como o conhecimento é tratado pelo Programa, privilegiando a distribuição de informações desconectadas das necessidades locais e indiferentes aos ritmos de cada aluno. Esse é um dos problemas da abordagem da educação em massa que se diz, por outro lado, centrada no aluno e em seu ritmo próprio de estudo.

Em um outro momento, a orientadora antecipa que a teleaula do dia seria “fácil” porque era uma continuação do que os alunos estavam acompanhando desde o dia anterior, eles teriam apenas que “memorizar uma formulazinha”. Nesse caso, é feita uma alusão à própria concepção de construção de conhecimento, como um fim em si mesmo, um dado verdadeiro e único, que deve ser facilitado, fragmentado, para que seja assimilado pelos alunos. Nesse caso, literalmente, o orientador é aquele que vai apontar “o norte”, o caminho único a ser seguido por aqueles que estão incluídos em tal processo de aprendizagem.

Essa concepção de conhecimento está implicitamente articulada com os princípios da ciência moderna, o que ficou evidente diante da explicação da orientadora sobre o uso da “formulazinha”. A partir de uma perspectiva universalizante da questão, ela disse aos alunos que a regra facilitava, quando eles tivessem que “operar números grandes”, que seria um modo mais rápido de calcular. No entanto, outros modos de resolução do problema foram mencionados pelos alunos, atingindo os mesmos resultados que os caminhos apresentados pela orientadora. Assim, a orientadora acabava legitimando um “caminho universal”, atribuindo maior valor às regras predeterminadas e apresentadas pelo Telecurso 2000. Sob a justificativa de que “a lógica é aprender a regra, que dá mais objetividade e certeza, validade do resultado” a orientadora contribuía para o fortalecimento da hierarquia entre os diversos saberes sem ao menos buscar entender – ou provocar esse entendimento entre os alunos – os caminhos que foram trilhados para que se chegasse ao mesmo resultado. A orientadora recomendava que os alunos “organizassem suas idéias”, pois quando se está resolvendo um problema “é sempre bom!”, ao tempo em demonstrava um exercício passo a passo no quadro, pedindo que eles copiassem em seus cadernos.

Ainda que, posteriormente, a orientadora tenha dito que eles poderiam organizar o cálculo como quisessem, o próprio conteúdo e a forma como ele foi apresentado eram contraditórios com a idéia da convivência de diferentes formas de organização, pois privilegiava um caminho único, com a justificativa da eficiência e objetividade. A concepção que está na base desse processo educativo pretende disciplinar as formas de

comportamento, tanto em relação ao conhecimento quanto em relação à vida e ao trabalho, no interior das telessalas ou em outros ambientes.

Nesse caso específico, os alunos do Telecurso 2000 estavam sendo submetidos a um processo de assimilação de conteúdos que vai muito além da intenção de desenvolver, apenas, suas habilidades em equacionar problemas concretos da Matemática. As intenções, passam pelo desenvolvimento de determinadas competências, em especial, para a atuação no mundo do trabalho segundo os paradigmas que têm fundamentado o discurso e prática do Telecurso 2000. Paradoxalmente, esse esforço de inclusão significa a negação de outros caminhos historicamente produzidos pelos alunos, ou seja, significa também a sua exclusão de um conjunto próprio de conhecimentos. (Serpa, 2000)

Dentro dessas circunstâncias, as reações dos alunos, em especial durante a audiência dos programas de TV, evidenciaram elementos significativos que provocaram ainda mais a reflexão pretendida, originalmente, por esse estudo. O vídeo é exibido durante os seus quinze minutos de duração, sem que haja interrupção na exibição realizada nas telessalas, de acordo com o procedimento original do Telecurso 2000. A manipulação mais autônoma do material didático ocorria menos freqüentemente, através de uma audiência intercalada com pausas e intervenções do orientador.

Os alunos tinham reações diferenciadas ao que era exibido. De modo geral, havia uma certa impaciência com o ritmo dos programas. Eles consideravam que poderiam ganhar tempo se assistissem, diretamente, o próprio orientador de aprendizagem explicando o assunto da aula, o que dispensaria a exibição dos programas de TV. Essa equiparação entre assistir aulas através da TV ou com a presença de um professor traz elementos para uma discussão recorrente entre os educadores acerca da substituição do professor pelas tecnologias. Apesar de o conforto advindo da importância dirigida ao profissional, esse reconhecimento é construído através de um caminho que não traz tantos méritos para a atividade docente. Na verdade, a opção pela presença do orientador de aprendizagem está circunscrita, em primeiro lugar, à consideração de que educação resume-se, unicamente, à transmissão de conhecimento e, segundo, está cercada de um conjunto de expectativas oriundas de uma outra relação estabelecida socialmente com a cultura audiovisual, que não são atendidas com o uso pedagógico da televisão e do vídeo nas telessalas.

Essas considerações estão, fortemente, relacionadas com o roteiro dos programas, que é marcado pela ocorrência de cenas, unicamente, dirigidas a explicações pedagógicas sobre o conteúdo, envolvendo a exibição de fórmulas, sentenças ou a pura narração. Um envolvimento maior dos alunos foi observado durante a exibição de cenas que dramatizam situações cotidianas, que são alternadas às demais cenas e também apresentam uma grande preocupação didática com a explicação de conceitos, com a narração.

Em alguns momentos do programa, os alunos respondiam em voz alta às perguntas feitas pelas personagens. Existiram momentos em que eles acompanhavam a trilha musical que se repetia na abertura dos programas, produzindo sons, discretamente, com objetos disponíveis nas telessalas. Contudo, outros alunos não associavam o momento de assistir a fita a uma possibilidade de descontração, relaxamento ou motivação. Para eles se tratava de uma aula como outra qualquer. Alguns alunos pareciam concentrados e refletiam sobre



o que era exibido. Outros alunos não prestavam atenção ou até mesmo dormiam nesse momento. Desse modo, pareciam expressar, mesmo que, por diferentes *canais*, a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem nas telessalas contemplasse a sua disposição por mais interatividade.

A necessidade de intervenção na dinâmica da telessala incluía a crítica ao que estava sendo veiculado pelos programas. Alguns alunos chamavam a atenção para o aspectos étnicos e estéticos, implícitos até mesmo na escolha dos narradores que apresentavam alguns programas, questionando-se sobre o “porquê não botam um negro” ou até mesmo à plasticidade que envolvia as poucas “aparições” das diferentes etnias.

Comentários eram feitos por eles acerca do tipo de abordagem dada ao debate sobre, por exemplo, ao tema “lucro ou prejuízo”. A situação apresentada no programa de TV era a de um carro, comprado por uma agência de veículos e, posteriormente, revendido. A conversa entre o comprador e o vendedor na dramatização é o argumento usado para a *explicação didática* acerca do tema. No momento da apresentação do problema, os alunos reclamaram sobre o fato de que “o carro não aparece na fita”. Essa ausência é apontada como elemento importante, pelo que dificulta a análise que eles desejam fazer sobre a situação em discussão. Assim, os alunos foram além das soluções apresentadas pelo programa e apontaram a complexidade em que estava envolvida no tema da aula.

A problematização desencadeada por eles aponta para a idéia de que o entendimento sobre um assunto delimitado pela teleaula não estava limitado à assimilação de determinados conceitos. Talvez sem perceber, os alunos estavam sensíveis para uma perspectiva mais complexa de sua relação com o conhecimento, que era conflitante com a perspectiva linear e disciplinar própria do trato dos conteúdos no Telecurso 2000. Nesse caso, a tentativa de representar situações cotidianas de modo didático foi a própria via de demonstração da insuficiência dos programas de TV, para abordar a dinâmica das realidades sociais e possibilitar a formação de sujeitos críticos e ativos.

A uniformidade com que os conteúdos eram tratados, de modo independente da peculiaridade local ou mesmo individual, provocava reações adversas dos alunos. Alguns deles achavam que a dinâmica do vídeo era “chata”, quando havia a interrupção das cenas que dramatizam situações cotidianas para as cenas, eminentemente, didáticas. Outros demonstravam desinteresse diante da apresentação de conteúdos que já eram familiares, considerando que eram explicados de modo “muito mastigado”.

Por outro lado, durante a apresentação de fórmulas matemáticas, por exemplo, alguns achavam que seria necessário retroceder e, novamente, reproduzir a fita mais vezes, para que eles pudessem memorizar. Alguns alunos tentavam copiar essas fórmulas, esses questionavam quando as fórmulas, rapidamente, “desapareciam da TV”. É evidente que havia a possibilidade técnica de que a exibição fosse interrompida para que os alunos copiassem a tal fórmula ou que a teleaula fosse exibida novamente. As formas de manipulação ou até mesmo de reprodução próprias do formato VHS são bastante variadas e conhecidas. Mas, a limitada exploração dessas possibilidades está associada ao modo como essa práxis é concebida do que, propriamente, ligada a algum tipo de restrição técnica original. Cabe, ainda, considerar o caráter educativo ou didático de conteúdos apresentados em diferentes linguagens. Ao contrário do que muitas vezes se espera, não é possível dissociar o

conteúdo e a forma. A linguagem televisiva ou audiovisual tem suas especificidades. A simples transposição de conceitos desenvolvidos sobre outras linguagens não é suficiente para responder à necessidade de comunicação de idéias. Diante da diversidade de reações observadas nessa experiência, essa pretensão do Telecurso 2000 de constituir-se como única referência para o processo de ensino-aprendizagem parece estar em cheque.

O modelo de educação de massa, adotado pelo Programa, é viabilizado por uma valorização crescente do método e das técnicas de trabalho nas diferentes etapas do curso, de uma relação objetiva com o conhecimento e de uma preocupação centrada na formação de sujeitos mais qualificados para o mundo do trabalho. Essas características aproximam a experiência de EaD desenvolvida pelo Telecurso 2000 do que vem sendo concebido como uma orientação pedagógica tecnicista. (Kuenzer, 1988)

Desse modo, a centralidade nos programas de TV é um dado fundamental para a estratégia de educação de massa do Programa. Isso justifica tomar a expressão de idéias e informações a partir das imagens, produzidas pelos especialistas em educação e em comunicação, como um imperativo no processo de ensino nas telessalas. Assim, o Programa apresenta o seu discurso através das imagens manipuladas e elaboradas como um dado objetivo, válido em qualquer tempo e em qualquer espaço.

Essa lógica estava incorporada à prática do Telecurso 2000 nas telessalas, mais que isso, estava incorporada aos sujeitos, em especial, aos orientadores de aprendizagem, servindo de fundamento para suas ações. Assim, as perguntas geradoras de discussão, feitas pelo orientador após os quinze minutos de exibição do vídeo, partiam do discurso audiovisual apresentado, considerando-o como algo de valor objetivo, como simples tradutor de fatos reais. Aos alunos caberia falar sobre o que haviam entendido desses fatos que foram apresentados. Isso está articulado à dinâmica de trabalho, muitas vezes repetidas nas telessalas, onde, após a exibição do programa de TV, um aluno deve ler o texto do livro – podendo ser interrompido pelo orientador de aprendizagem para *maiores* explicações sobre o que estava sendo lido – e deve responder os exercícios, que serão corrigidos de acordo com as respostas no final do livro, também fornecidas pelo Telecurso 2000.

Constantemente, a leitura dos textos dos livros era cobrada dos alunos – esses textos são transcrições das cenas apresentadas nos programas de TV. Os exercícios dos livros eram compostos por perguntas deduzidas do próprio texto do capítulo correspondente. Na verdade, os alunos deveriam, apenas, localizar as respostas requeridas e copiá-las, no espaço adequado. A lógica própria desse tipo de programa de EaD desconsidera outros possíveis caminhos, outras possibilidades de resposta que venham a ser apresentadas pelos alunos. A *lição* implícita nesse contexto parece ter sido assimilada pelos alunos. Assim, ao responder à orientadora sobre o resultado do exercício de Matemática da teleaula do dia, um dos alunos afirma: “eu fiz a conta aqui e deu oito, mas vamos ver o que diz o livro”.

O material era o que legitimava toda o processo de “reprodução” do conhecimento desencadeado nas telessalas. Assim, num dado momento, surgiu uma dúvida entre os alunos acerca do modo como a orientadora apresentara uma informação, relacionada à questão de como “tirar a prova dos nove” em uma

aula de Matemática. A reação imediata da orientadora foi a de defesa, “afinal” ela não estava “inventando” aquela explicação, “tudo estava no livro”.

Desse modo, a orientadora legitimava o material didático do Telecurso 2000 como verdade e referência absoluta a ser considerada naquele contexto, recorrendo, sempre, “ao que estava escrito no livro”. Numa telessala, após o “levantamento dos conhecimentos prévios” dos alunos, feito como uma sessão de abertura de uma da teleaula de História sobre o período colonial no Brasil, a orientadora anunciou o programa de TV, convidando-os para “ver um pouco dessa época, no vídeo”, dispensando, nessa chamada, que o discurso a ser apresentado sobre o período era resultado de uma manipulação de elementos audiovisuais, não podendo ser tomado como uma referência absoluta a ser, simplesmente, assimilada pelos alunos.

A discussão, após a audiência do programa, contava com um envolvimento mais efetivo dos alunos e tinha como referência o que aparecia nos programas de TV, sempre no sentido de atestar as informações que foram veiculadas. Apesar das associações entre os assuntos e a experiência de cada aluno, essa discussão permanecia circunscrita às questões que eram desencadeadas pelos programas de TV. O ponto de partida era sempre a objetividade e inquestionável fidedignidade aos fatos proveniente do caráter educativo que tinha o que era veiculado. As conversas entre sujeitos nas telessalas, muitas vezes, resumiam-se a uma recontagem do que era exibido, sem alterações ou dados novos. Esse movimento prosseguia, também, na etapa seguinte à audiência da teleaula, no momento de resolução dos redundantes exercícios propostos nos livros-texto.

Perguntas ou intervenções dos alunos que estivessem “fora do conteúdo” da teleaula não eram relevantes para a execução de procedimentos predeterminados, sendo, normalmente, desconsideradas dentro do processo desenvolvido nas telessalas. Um exemplo disso ocorreu, após uma outra teleaula de História do Brasil, quando, aparentemente de modo descontextualizado, um aluno perguntou aos colegas e à orientadora “porque hoje nos somos mais acomodados?”. Como a pergunta não fazia parte do conjunto de questões que deveriam ser respondidas no exíguo tempo daquela teleaula, então, ela não fez parte também do conjunto de discussões que envolviam todos os alunos presentes na teleaula do dia.

Apesar de ter um grau menor de ocorrência, algumas vezes, as respostas dos alunos às perguntas do orientador sobre o que haviam entendido do programa assistido não faziam referência às informações pouco antes apresentadas em vídeo. Quando ocorreram situações desse tipo, as contribuições dos alunos não foram redirecionadas ou consideradas como algo que merecesse aprofundamento, mas foram excluídas do debate ou aproximadas do conteúdo apresentado pelo programa, como qualquer outro desvio que tivesse abalando a seqüência original planejada.

Nas telessalas, o que importava era seguir o ritmo das aulas, responder os exercícios do livro e corrigi-los. Isso garantia, em última instância, que o curso fosse finalizado no prazo de dezoito meses, de acordo com os termos firmados, através de contrato, entre a empresa e o SESI/BA, como instituição implementadora do Telecurso 2000 no Estado. Além de toda a centralidade no material didático, como garantia de controle sobre o processo de ensino-aprendizagem de proporções massivas, a preocupação estava centrada na

“produtividade” como um conceito, indevidamente, transposto da produção de bens materiais e/ou serviços para a prática de formação de pessoas, a práxis educativa.

Esse projeto de educação de massa é apoiado, fortemente, pelo “mito da imagem”, já discutido na primeira parte desse trabalho, que envolve a principal forma de expressão de idéias e transmissão de informações utilizada pelo Telecurso 2000. No entanto, não havia nas telessalas nenhuma discussão sobre o material didático, sejam os programas de televisão ou os livros-texto. Nem mesmo entre os orientadores de aprendizagem, nos encontros mensais isso ocorria. De fato, os discursos eram, freqüentemente, desafiados – ou, no mínimo, tinham sua complexidade evidenciada – até mesmo pela história de vida dos alunos ou pelo conhecimento que havia sistematizado nesse percurso. Mas a força do processo de ensino-aprendizagem estava dirigida para corrigir os desvios de rota provocados pelas intervenções locais e privilegiar as “verdades” absolutas e a-históricas.

Essa situação expressa o já identificado paradoxo da aldeia global. Ao mesmo tempo em que vivemos num mundo onde podemos acessar informações de qualquer parte do planeta, estamos cada vez mais longe de uma sociedade transparente (Vattimo, 1991), onde as coisas são totalmente verdadeiras. A própria imagem está envolvida pela noção de representação fiel da realidade (Férres, 1996). Porém, muito longe disso, a verdade é uma construção coletiva. Os avanços das tecnologias da comunicação concorrem para que, cada vez mais, a produção e circulação de informações através do discurso da imagem aproximem-se do modo como a oralidade e a escrita são utilizadas, como formas de expressão mais popularizadas.

Apesar de serem considerados como “espelho da realidade”, como um instrumento neutro, os programas de TV do Telecurso 2000 apresentam conteúdos que são tratados de uma forma sensacionalista, mostrando a realidade como um grande espetáculo. A teleaula de História sobre a ditadura militar no Brasil, em detrimento dos detalhes mais comuns citados por diversos historiadores, enfatiza apenas o papel da televisão como o meio de comunicação social que ajudou a disseminar o movimento musical de protesto político. A narração desse programa chegava a pontuar que, sem a intervenção do popular animador de programas de auditório conhecido como “Chacrinha”, da Rede Globo de Televisão, os movimentos de protesto contra o regime autoritário das décadas de 60 e 70 não ocorreriam. Esse aspecto não foi discutido nesse dia pela orientadora nem pelos alunos.

A abstenção da discussão sobre a própria linguagem audiovisual, entre os sujeitos envolvidos nessa experiência, favorece a que se mantenha essa pouca compreensão acerca da lógica a qual eles estão submetidos. Isso reforça a unidirecionalidade da comunicação nesse canal que é estabelecido entre o local e o não-local, pela simples promoção da inabilidade para o diálogo no mesmo nível de combinação de códigos e expressões. Para isso concorrem o espetáculo, a suposta imparcialidade do discurso da imagem e, pior ainda, o caráter educativo que, formalmente, é incorporado ao discurso audiovisual.

Nesse sentido, o orientador tem um papel importante, ao mesmo tempo em que seu trabalho está costurado pela metodologia do programa. Sua atuação envolve uma atividade mais complexa do que tem sido evidenciado no processo de qualificação ao qual é submetido. Em especial, sua atividade envolve os

humores, as necessidades, as histórias de vida e todo um conjunto de circunstâncias locais que não tiveram lugar no conjunto de preocupações dos produtores e especialistas que elaboraram o Telecurso 2000 há alguns anos.

A atividade do orientador, bem como o seu contexto de recepção organizada dos programas de TV estão condicionados pelo que foi definido externamente, pelos princípios que nortearam a concepção do Telecurso 2000, a produção do material didático e pelos procedimentos, definidos a priori, que delimitam o seu uso. Uma visão mais clara do orientador de aprendizagem sobre os princípios aos quais seu trabalho está articulado e das condições em que ele foi inserido nesse trabalho, pode ser uma forma de problematizar o seu cotidiano. No entanto, esse já seria um ponto de partida para a transformação de um tipo de atuação que, apenas, garante a recepção/assimilação satisfatória de conteúdos padronizados e produzidos centralizadamente. Seria um passo em prol da intervenção e produção de conhecimento local, que tem se mostrado como atitude emergencial para a constituição de uma práxis educativa que tem compromissos, principalmente, com a formação de sujeitos críticos e ativos.

## CAPÍTULO V

### (Re) pensando a avaliação da aprendizagem na EaD

Os fortes vínculos construídos entre as práticas educativas e as tecnologias da comunicação e informação, concretizados na EaD, apontam para a ressignificação da prática de avaliação das complexas formas de aprendizagem vivenciadas contemporaneamente. A posição central ocupada pela avaliação nos processos educativos está sendo desafiada pelo imperativo de um tempo em que a permanência dos princípios de universalidade e imutabilidade está cada vez mais problematizada.

Pierre Lévy constata que a velocidade de surgimento e renovação dos saberes, a transformação da natureza do trabalho e a ampliação, exteriorização e modificação das funções cognitivas humanas no advento da cibercultura promovem uma nova relação com o conhecimento. Segundo o autor, isso implica na necessidade de “um novo estilo de pedagogia” e também de “reconhecimento das experiências adquiridas” uma vez que “as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais” e “as escolas e universidades perdem, progressivamente o monopólio sobre a criação e transmissão do conhecimento”. (Lévy, 1999:158)

A especificidade da avaliação na EaD está além de meros problemas a serem contornados através da intensificação do controle sobre a aprendizagem do grande contingente de alunos distribuídos em um amplo território. Diferente disso, ela merece ser considerada como objeto de estudo, pelo que representa em termos de indícios de um novo sentido para a dinâmica das relações nos processos educativos, num movimento articulado ao conjunto de desafios enfrentados atualmente.

O conhecimento acumulado sobre o tema avaliação da aprendizagem ainda não alcançou um nível de problematização que se apropriasse das inúmeras dificuldades advindas da mera transposição de técnicas e instrumentos da modalidade de ensino presencial para o processo educativo pautado na EaD. Essa adaptação é responsável pelo conjunto de semelhanças entre as formas de avaliar da educação presencial e da experiência específica de EaD, o que aponta para a existência de um fundamento comum entre elas.

A tendência a simples adaptação está circunscrita no entendimento de que as tecnologias da comunicação e informação, postas em uso na EaD, são apenas instrumentos que vão potencializar o mesmo tipo de educação, fundamentada nos mesmos princípios e na mesma visão de mundo tradicional. Dessa forma, é realçado o caráter meramente funcional e tecnicista, que, na verdade, pertence a uma concepção reducionista da EaD, como foi abordado no primeiro capítulo deste trabalho.

A busca de um *modelo* de avaliação seguro, a ser adotado nas práticas de EaD tem ido além do intuito de garantir a verificação do *quanto* cada sujeito aprendeu, como acontece nas práticas de ensino presencial mais tradicionais. No fundo, as experiências de EaD, pautadas na lógica de educação de massa, têm buscado elevar os mecanismos de controle sobre a aprendizagem dos alunos. As crescentes dificuldades para enfrentar esse

intuito de garantir a lisura do processo acabam redirecionando o foco do debate para o próprio sentido da mensuração da aprendizagem.

Em última instância, mecanismos são adotados no sentido de envidar esforços que garantam a originalidade das respostas emitidas por cada aluno. Essa é uma tarefa dificultada pela distância física do professor - quem cumpre, naturalmente, esse papel de controle nas experiências presenciais. Mais que isso, dada a especificidade da EaD, em que pese a insustentabilidade da simples adaptação das mesmas práticas do ensino presencial, a própria noção de originalidade está posta em questão, juntamente com outros aspectos que compõem os fundamentos de tal perspectiva de avaliação.

A compreensão da avaliação na EaD, portanto, não pode pretender substituir o conhecimento já produzido sobre o tema, que descreve as condições sobre as quais, historicamente, a experiência educativa vem sendo constituída. É necessário tentar articular o que já está sistematizado no processo de enfrentamento das questões emergentes, sem desmerecer a sua relevância para o questionamento dos paradigmas que norteiam as práticas excludentes de educação nas sociedades.

Na verdade, a indissociabilidade é uma das implicações básicas para a superação da idéia de que a EaD seria apenas uma alternativa educacional, passando à prerrogativa de que ela é parte integrante da experiência educativa como um todo, constituindo-se como uma prática que expressa as condições próprias do contexto onde está inserida e, ao mesmo tempo, também desafia a dinâmica desse contexto.

A EaD não tem explorado o conjunto de possibilidades que está sendo potencializado pela interface entre as tecnologias da comunicação e a educação. O peso do entendimento dessas tecnologias apenas como ferramentas dificulta a consideração do espaço que elas têm preenchido, cada dia mais, na experiência humana, promovendo novas formas de relação e interação entre sujeitos e conhecimento.

### *Avaliar para quê?*

A avaliação da aprendizagem, como mecanismo de controle e legitimação de um modelo de educação universal/universalizante, tem sido, exaustivamente, considerada por diversos autores. Muitas críticas já foram elaboradas sobre esses mecanismos, bem como sua articulação com um projeto sócio-político-econômico iniciado no bojo da modernidade. Em tempo, novas proposições também têm sido apresentadas, com base em princípios educacionais progressistas, mobilizadas pela perspectiva de análise crítica das condições estabelecidas historicamente e de transformação dos rumos não só das formas de avaliação, mas da educação e da sociedade.

A tendência predominante na prática de avaliação educacional tem instituído um sentido bastante reduzido para o processo de reflexão sobre as ações desenvolvidas pelos sujeitos. Nas escolas e em outros espaços formais de aprendizagem, é comum que seja medido e classificado o desempenho de alunos para efeito de

medida do progresso de tais sujeitos, diante da proposta de ensino definida e dentro das condições, hermeticamente, controladas.

Cipriano Luckesi chama atenção para o equívoco implícito na consideração que esse tipo de prática seja considerada como avaliação. De fato, ela reduz a reflexão sobre as ações dos sujeitos aos limites de uma verificação, na qual se opera um recorte no processo de ensino-aprendizagem que considera a manifestação de conteúdos que foram memorizados pelos alunos. No momento ritual da avaliação, a expressão do que foi assimilado é condicionada a uma forma de registro unificada. É comum a sala de aula passar por alterações, tanto no seu espaço físico quanto na dinâmica das relações entre professores alunos e conhecimento no temido "dia da prova". (Luckesi, 1997)

O mesmo autor traz à tona a discussão sobre o significado da instauração do medo entre os alunos, bem como aborda o sentido da independência que a avaliação acaba conquistando em relação à educação como um todo. Ele remonta às origens da Didática Magna, uma obra que nasce do contexto de emergência da sociedade moderna, tendo como autor um pastor protestante envolvido com os ideais de transformação do modelo medieval/tradicional da educação.

Tendo suas idéias diluídas nas práticas pedagógicas até os dias atuais, Comênio, nessa obra, "não prescinde também do uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem (...). Comênio diz que o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos" (Luckesi, 1997:23). Essa obra articula-se com questões religiosas e também com a revolução da relação entre os sujeitos, o mundo, o conhecimento, as relações. Uma obra escrita por um homem que viveu a sua época, defendendo um projeto político e, ao mesmo tempo, modelando e criando condições para a consolidação desse projeto.

Do ponto de vista da formação individual, o medo gera a submissão a uma ordem instituída de modo impositivo, visando ao desenvolvimento de mecanismos de autocontrole e autocensura. O tratamento independente dado à avaliação da aprendizagem é uma forma de controle social que vai garantir a cristalização dos papéis e *status* sociais através dos mecanismos autoritários, classificatórios e seletivos (Luckesi, 1997).

Disso deriva a instituição de todo um conjunto de práticas, técnicas e instrumentos. A atribuição de notas à suposta análise dos conteúdos assimilados pelos alunos ganha um grau de independência crônico do processo de ensino-aprendizagem, em especial, quando deve passar pelas equações matemáticas que visam à representação da *média final dos alunos*. Absurdamente, os conceitos de provas e testes, nos espaços de aprendizagem, não diferem da concepção sobre tais instrumentos presente, por exemplo, nos mais tradicionais laboratórios de análises químicas.

A forma de utilização de tais instrumentos não prescinde de todo um conjunto de procedimentos que pretendem instituir um momento de *isolamento perfeito* dos alunos, impossibilitando-os de falar, olhar, compartilhar, mover-se, utilizar qualquer tecnologia além do lápis e do papel para expressar suas idéias acerca de conteúdos também distantes e desarticulados do mundo contemporâneo. Os mecanismos de



punição, de intolerância ao erro, de individualização que estão inscritos nas práticas de avaliação, além das dramáticas repercussões na história de cada aluno, são também coadjuvantes na construção e manutenção do estado de "calamidade da educação", em termos de limitado acesso e permanência dos jovens aos sistemas de ensino. (Ribeiro, 1984)

Contudo, esse "estado" não pode ser considerado, apenas, como um desvio uma vez que ele é a expressão de modelo de avaliação classificatória e seletiva que vincula a educação a um projeto político, sistêmico, que manifesta uma concepção ideal de homem, conhecimento e sociedade. Jussara Hoffmann aponta as formas de internalização desse modelo no cotidiano de educadores como um reflexo de sua trajetória de formação, em um movimento de retroalimentação.

Partindo da análise das representações de educadores sobre o tema e da análise do modo como a avaliação está sendo consolidada na experiência educacional, essa autora fundamenta a sua proposição de uma prática alternativa na idéia de que a avaliação é a reflexão transformada em ação. São de reconhecida relevância seus estudos para a desconstrução do "mito da avaliação" nas ações educativas. Ela constata que já existe uma consciência crítica sobre as práticas de avaliação. No entanto, identifica no seu trabalho uma "contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores" que continuariam desenvolvendo ações classificatórias, autoritárias e burocráticas. (Hoffmann, 1993:12)

A explicação da autora é que contradição estaria associada a uma concepção de avaliação do educador que é um "reflexo de sua história de vida como aluno e professor". Partindo dessa tese, ela propõe a "necessária tomada de consciência dessas influências". Os caminhos que podem levar a uma ressignificação das práticas de educação e de avaliação, certamente, vão incluir uma (re)leitura contemporânea dos desafios postos à ação educativa, em especial, pela nova geração de jovens. A pertinência dessa proposição também aponta para a responsabilidade das ações desenvolvidas nesse momento em cada espaço de aprendizagem. Que tipo de novas "influências" estaria sendo proporcionado aos possíveis educadores/cidadãos do futuro?

A análise das perspectivas mais tradicionais sobre o tema avaliação "evidencia que o modelo de avaliação por objetivos, proposto por Tyler, é o que está subjacente" (Sousa, 1993:44). Mas as críticas e proposições, oriundas de outras contribuições mais recentes, parecem enfrentar alguns limites para superar a linearidade implícita no modelo tradicional. De algum modo, sem promover a discussão sobre a lógica que está na base desse modelo, algumas contribuições podem estar servindo para ampliar a eficiência da avaliação por objetivos, que pretende controlar o processo de ensino-aprendizagem, tentando amarrar metas aos resultados, de fora dele. Mas a vertigem tautológica provocada nesse contexto não permite a análise de uma questão fundamental: ter atingido tais objetivos é bom ou mau?

É possível que, por exemplo, o modelo de avaliação processual, no qual tudo está sendo avaliado o tempo todo, vá além da idéia de promover uma integração da prática de avaliação ao processo de ensino-aprendizagem. Não é difícil encontrar evidências sobre a ampliação do controle, através da atribuição de notas a comportamentos e à manifestação de assimilação de conteúdos, de modo mais detalhado e rigoroso. Isso faz do processo de classificação e seleção mecanismos ainda mais perversos. Esse tipo de prática

permanece sob os fundamentos da previsibilidade do processo formativo, da certeza dogmática sobre conteúdos a serem transmitidos e do disciplinamento em torno de comportamentos socialmente desejáveis, todos aspectos definidos e condicionados pelo sistema de ensino, orientado por uma visão de mundo.

É marcante o sentimento de insuficiência das teorias da avaliação frente aos desafios postos à educação nos dias atuais, notadamente os que emergem nas práticas de EaD. Como deve ser “medido” ou “mensurado” o processo de aprendizagem/assimilação do aluno que está separado fisicamente do professor? Como garantir a originalidade dos resultados apresentados pelos alunos? Como comprovar/certificar o desenvolvimento de quaisquer habilidades? A própria formulação dessas perguntas, contudo, parte de um modo de compreender os processos formativos. Portanto, na busca de entendimento sobre os desafios atuais, as contribuições como as de Cipriano Luckesi para a discussão sobre o tema não podem ser descartadas. Em contraposição à fragmentação própria dos processos de verificação da aprendizagem, ele afirma a avaliação como um “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisões” (Luckesi, 1997:69).

O sentido da avaliação está, dinamicamente, vinculado ao processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva potencializa o reconhecimento das evidências sobre as contradições e conflitos, em constante movimento na complexidade desse processo, que são tão significativos quanto a análise dos *resultados* atingidos e a sua comparação com os objetivos traçados, aprioristicamente, e até mesmo de modo autoritário.

Desse modo, está sendo colocada a oportunidade de aproximar reflexão da ação ou, no fundo, de *unir o que nunca esteve separado*, dificultando o controle externo e intervenções extemporâneas. Essa abertura permite o deslocamento do centro de poder de decisão para o interior do processo de ensino-aprendizagem, bem como a apropriação desse poder pelos sujeitos desse processo. Isso significa garantir a participação democrática de todos no direcionamento dos processos formativos nos quais estão envolvidos. Assim, até mesmo o sentido do conjunto de conteúdos que está sendo disseminado pode ser transformado em pauta para discussão e de produção de conhecimento.

Novas formas de interpretação dos desvios de rota serão necessárias quando está claro que não existe uma rota única a ser seguida, aniquilando com o conceito de *erro*, como algo pejorativo e que deve ser evitado. Mudanças nesse sentido estão além da alteração de procedimentos ou conteúdos. É necessário reconhecer que as práticas de avaliação, nas quais prevalece o controle sobre a assimilação dos conteúdos transmitidos aos alunos, buscam um resultado que deve se aproximar de um objetivo único, universal e ideal. Assim, denotam a supervalorização das *certezas* sobre um conjunto de informações estáticas, não-críticas ou mesmo supostamente críticas/inovadoras. Essas práticas estão relacionadas a uma visão de mundo que é instituída com a modernidade. Contudo, a evidente instabilidade e a aparente desordem do mundo contemporâneo provocam questionamentos que vão além da consideração sobre a construção/busca de um caminho. Existirá um ponto de chegada estável, previsível e único? As formas de individualização da avaliação da aprendizagem, como uma reflexão sobre as *competências e habilidades* – pré-definidas e que devem ser adquiridas por cada sujeito - propostas, por exemplo, pelos processos de auto-avaliação, estariam

considerando a indissociabilidade premente da produção coletiva de saberes, apontadas como *modos operandi* da sociedade em rede marcada pela presença das tecnologias da comunicação e informação?

Felippe Serpa discute as múltiplas possibilidades de caminhos em construção na sociedade em rede e na educação, utilizando a metáfora do labirinto. Para ele,

A rede, forma material do tempo espacializado, constitui-se em um labirinto, de natureza altamente complexa, baseado em uma linguagem binária, característica de qualquer labirinto. Cada acontecimento, resultante de um agenciamento, funda-se em uma decisão do tipo sim ou não. Nesse espaço o caminho não se faz ao caminhar, porque cada decisão envolvendo um acontecimento gera uma situação que exige uma nova decisão, a qual é independente da decisão anterior. Não há fio de Ariadne, apesar de o poder hegemônico continuar pretendendo manter a sua centralidade. (Serpa, 2001:18)

Buscar entender a dinâmica do mundo contemporâneo é imprescindível para a compreensão das novas formas de relação com o conhecimento e de relação entre os sujeitos, no interior da práxis educativa. Os alunos dessa práxis já nasceram em um mundo permeado de tecnologias que, de modo constante e veloz, alteram as suas experiências e suas histórias de vida. Os educadores estão incomodados com os novos modos de tais jovens conviverem com os modelos de educação sistematizada, imersas em uma profunda crise, evidenciada pela manutenção de estruturas e procedimentos completamente desconectados da vida e de suas exigências.

As análises de Guy Berger<sup>6</sup> sobre a prática de avaliação na sociedade partem da identificação da quebra da confiança absoluta em grandes discursos que acompanha a quebra do mito instituído na relação entre progresso do conhecimento e progresso da humanidade. Ele indica o fortalecimento da noção de que não existe um poder sagrado que não possa ser contestado. Essa é uma marca da contemporaneidade.

Diante da evolução das tecnologias, das formas de organização social e da aceleração crescente implícita a esse movimento, a cada dia diminui a distância entre as ações de receber, tratar e tomar decisões. Com isso, vivemos um momento de negociação que leva em conta a consulta do julgamento do outro, levando à tomada de “decisões intersubjetivas”.

A exigência da tomada de decisões, de modo veloz e contextualizado, promove o reconhecimento do estado de integração dos sujeitos numa rede de relações que inclui informações, tecnologias e pessoas. É fato que a avaliação é uma ação cada vez mais ligada a autonomia de cada sujeito, na busca do equacionamento dos desafios que esse momento histórico exige.

A avaliação, tomada como democratização no cotidiano, está relacionada com a descentralização do poder antes aprisionado a um referencial único e universal. Essa concepção evidencia a interatividade,

---

<sup>6</sup> Palestra sobre Multirreferencialidade e Avaliação, ministrada em novembro de 2000, na FACED/UFBA.

potencializada nos dias atuais pelos canais abertos pelas tecnologias da comunicação e da informação, por onde flui tal demanda de integração dos sujeitos no mundo contemporâneo.

A prática de avaliação na sociedade está ampliando e complexificando a noção de autonomia dos sujeitos. A autonomia não estaria na mudança do poder da referência universal para uma referência puramente subjetivista. No fundo, quanto maior a autonomia, maior a clareza sobre a dependência estabelecida nas inter-relações que constituem a complexidade do tecido social. (Morin, 1999)

No bojo do debate acerca da EaD através da Internet, já se discute que é preciso estar atento ao fato de que

mais do que o sujeito "autônomo", "auto-didata", a sociedade hoje requer um sujeito que saiba contribuir para o aprendizado do grupo de pessoas do qual ele faz parte, quer ensinando, quer mobilizando, respondendo ou perguntando. É a inteligência coletiva do grupo que se deseja pôr em funcionamento, a combinação de competências distribuídas entre seus integrantes, mais do que a genialidade de um só. (Azevedo, 2001)

A independência da avaliação em relação ao processo de ensino-aprendizagem é, uma característica mantida forçosa e propositadamente. À custa de esforços, a manutenção dessa independência é justificada como parte da concepção de educação e do projeto de sociedade centrados nos princípios da modernidade.

A EaD evidencia essa exteriorização dos processos avaliativos, em paralelo à noção de que o rigor da avaliação da aprendizagem é uma forma de controlar o processo de certificação dos cursos, evitando possíveis fraudes quanto ao reconhecimento da aprendizagem "adquirida". Nesse caso, a avaliação representa um momento de ruptura com o processo em desenvolvimento. Por um lado, do ponto de vista legal, "a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais" (BRASIL/MEC, 1998). De outro lado, a idéia da auto-avaliação enquanto uma forma de individualização do estudo e da reflexão contínua sobre a trajetória de cada aluno. Esses são encaminhamentos que estão cumprindo, organizando respostas para uma prática avaliativa imersa em uma crise que vem sendo potencializada no contexto da EaD.

O grau de independência da avaliação, nesse caso, acaba rompendo com vários aspectos que caracterizam a EaD. Rompe-se, principalmente com a flexibilidade de espaço uma vez que os exames devem ser prestados presencialmente. Também se rompe com a flexibilidade de tempo, uma vez que os alunos devem sincronizar seu ritmo de estudos aos prazos definidos para apresentação de resultados do processo de aprendizagem/assimilação. Entre outras inflexões, é considerável, ainda, a ruptura em termos da linguagem, multimidiática no caso dos sistemas de EaD, em contraposição a práticas de avaliação centradas na expressão escrita, com base em instrumentos e técnicas alheios ao percurso da formação.

As decisões tomadas em torno da questão de como avaliar na EaD acabam prescindindo da discussão sobre qual o sentido do processo de avaliação, diante das transformações nos modos de produção do conhecimento nos dias atuais. Os encaminhamentos até agora adotados desconsideram o potencial implícito na EaD, pelo

que essa prática provoca em termos de reflexão sobre o sentido da educação e dos novos modos de produção do conhecimento nesse contexto.

A verificação da aprendizagem está atrelada a fundamentos que dão sentido ao que se entende como formação dos sujeitos para a vida, dentro de um modelo de sociedade definido e a ser legitimado. O questionamento em torno das experiências de formação em andamento, a identificação de pontos em conflito caracteriza uma postura de estranhamento que já anuncia a emergência de novas referências para a discussão da educação e da sociedade, contemporaneamente.

Um novo projeto que substitua a experiência atual não está completamente esboçado, talvez porque já não seja interessante a adoção de modelos/projetos únicos e universais. Talvez porque não seja necessário operar através da lógica de substituições de um modelo por outro, mas seja possível a convivência de diferentes modelos na qual "cada grupo humano desenvolveria a sua educação" (Serpa, 2001:18). De qualquer forma, caminhamos para o reconhecimento da complexidade da realidade, em permanente estado de transformação, de mutação, a problematizar continuamente qualquer espécie de teorização ou experimentação.

#### *Avaliação ainda mais independente do ensino-aprendizagem*

As observações realizadas nas telessalas do Telecurso 2000 desencadearam a sistematização de alguns dos principais problemas enfrentados atualmente na avaliação da aprendizagem numa experiência de EaD. A síntese possível sobre essa questão, nesse momento, pretender articular as reflexões teóricas sobre o tema e a especificidade evidenciada nas telessalas, em meio à relação entre os sujeitos dessa práxis – orientador de aprendizagem e estudantes – e o conhecimento.

Na verdade, o processo de ensino-aprendizagem analisado nesse contexto pareceu reproduzir dilemas semelhantes aos de uma sala de aula convencional, não se limitando a eles. Inclusive, a estruturação de uma dinâmica própria em termos de um sistema de avaliação da aprendizagem ocupa parte das atenções dos sujeitos envolvidos na organização da experiência local do Telecurso 2000 coordenada pelo SESI. Também nesse caso, a avaliação ocupa um lugar de destaque e de independência em relação ao processo como um todo, evidenciando que os processos de EaD e de ensino presencial vêm compartilhando, historicamente, dos mesmos princípios.

O histórico da regulamentação da avaliação, dentro dessa experiência, aponta para a especificidade de um programa de EaD que opera através de um modelo pautado na centralização de decisões em torno de um único pólo. Essa opção implica na conseqüente desautorização da iniciativa local para a reflexão sobre sua prática, com base em aspectos relevantes particulares visando a tomada de novos rumos, como sugere a concepção de avaliação sistematizada, entre outros, por Cipriano Luckesi (1997).

A análise pontual das práticas de avaliação, seja no momento de sua institucionalização enquanto um sistema ou na aplicação de exames nas telessalas, evidencia os sinais da lógica de distribuição que permeia essa

experiência de EaD como um todo. Isso acentua o papel da avaliação como instrumento para a legitimação desse modelo de ensino-aprendizagem, envolvido numa necessidade de controle da relação entre objetivos preestabelecidos e resultados alcançados, que ocorre de modo muito mais intensificado. O rigor desse controle está circunscrito, portanto, no aumento do fosso entre os objetivos - estabelecidos “a distância”, ou seja, de modo afastado do espaço e do tempo próprios da experiência local - e os resultados apresentados cotidianamente, ou mesmo ao final do curso.

Seguindo as orientações do Telecurso 2000, na implementação das telessalas na Bahia através do SESI/BA, os alunos eram avaliados pela Secretaria de Educação do Estado. Os exames supletivos, realizados pela Comissão Provisória de Avaliação – CPA dessa Secretaria, eram prestados pelos alunos ao final dos dezoito meses de teleaulas diárias. Os orientadores eram responsáveis pelo encaminhamento dos alunos para a realização dos exames, isso do ponto de vista burocrático, técnico, acadêmico e pessoal.

Os orientadores de aprendizagem auxiliavam os alunos no envio da documentação necessária, promoviam a familiarização com a estrutura de questões da prova, faziam a revisão de conteúdo e ainda desenvolviam um trabalho de orientação pedagógica com apoio psicológico aos alunos. Todas essas atividades eram orientadas e acompanhadas pela coordenação local. Numa das reuniões de preparação para o exame, o material impresso distribuído para os orientadores listava as devidas atribuições, entre elas

trabalhar a auto-estima do aluno enfatizando a capacidade deles para o alcance do objetivo – certificação; realizar revisões de conteúdos, testes e até mesmo simulados com base na análise das provas anteriores – feitas pela comissão de avaliação; orientar o aluno no preenchimento das folhas de respostas, familiarizado-o com os termos caderno de testes, gabaritos, marcas corretas e incorretas; informar o aluno sobre o horário das provas e a necessidade de ser pontual, sobre o local, o valor (R\$ 5,00 por disciplina), o material a ser utilizado (a documentação, canetas azul ou preta e lápis), das proibições; recolher as xerox dos documentos necessários junto aos alunos, o valor cobrado por cada prova e emitir um recibo para o aluno, preencher a ficha de controle de inscrições e enviar para a coordenação (NUTE/SESI, 2000)

Contudo, não existe qualquer menção em documentos do Telecurso 2000 sobre tais atribuições que, no entanto, representam os primeiros indícios do elevado acúmulo de atividades, talvez imprevisíveis e sem regulamentação que, constataadamente, recaem sobre a dinâmica de trabalho desse profissional de educação.

Inicialmente, o NUTE/SESI comprava as provas que eram elaboradas pelo SENAI de São Paulo e, em parceria com a CPA da Secretaria de Educação da Bahia, em local e horários definidos por esta Comissão, promovia os exames supletivos especiais para os alunos do Programa. Esse sistema leva ao extremo a característica de isolamento do processo de avaliação da aprendizagem em relação à prática pedagógica, um aspecto já discutido nos estudos sobre tal tema. Nesse caso, tal característica era considerada como geradora das principais condições que, adversamente, provocavam a expressão de um baixo desempenho dos alunos do Programa.

O baixo rendimento dos alunos nos exames supletivos externos ao Programa, que havia ficado em torno de 40% de aprovação<sup>7</sup> após a conclusão das três primeiras turmas, estava sendo explicado, justamente, pelas condições em que a avaliação era realizada e não procediam de uma verificação *fidedigna* da aprendizagem desses alunos. Certamente, esse tipo de exame, em especial pelo modo como vinha sendo encaminhado, não poderia ser considerado como único parâmetro de avaliação da aprendizagem dos alunos. Desse modo, estaria sendo prejudicada a ampliação da reflexão sobre esse processo, que reconhecesse a complexidade da práxis vivenciada.

Essa compreensão era compartilhada entre os orientadores de aprendizagem. Eles procuravam chamar a atenção para, entre outras coisas, a falta de sintonia entre os conteúdos requeridos em tais exames e os conteúdos trabalhados nas telessalas. O fato de as avaliações que foram encomendadas ao SENAI/SP apresentarem o mesmo estilo das questões apresentadas nos exercícios dos livros-texto demonstra a coerência na análise feita de modo assistemático pelos orientadores de aprendizagem sobre o material didático do Telecurso 2000.

Além disso, eles apontavam problemas provocados pelo sistema de avaliação com um único exame realizado ao final de todo um ciclo de estudos, com uma duração de, no mínimo, dezoito meses de teleaulas. O deslocamento dos alunos para um local estabelecido pela Comissão Secretaria Estadual de Educação também era considerado um problema, uma vez que excluía a possibilidade de utilização de espaços familiares ao ambiente onde o processo de ensino-aprendizagem fora desenvolvido.

A realização das provas era submetida a uma intensa fiscalização, que funcionava como instrumento de coerção para os jovens e adultos que se submetiam aos exames. A aplicação era concentrada durante períodos de quatro ou cinco horas seguidas, tempo em que cada aluno deveria responder algo em torno de trinta questões objetivas relacionadas com as disciplinas da educação fundamental ou do ensino médio.

A autorização para certificar os alunos do Programa só foi conseguida em 1999, quando o SESI adquiriu o direito outorgado pelo Conselho Estadual de Educação. A partir de então, o processo de aplicação dos exames passou a ser uma responsabilidade da mesma instituição implementadora do Telecurso 2000 na Bahia, marcando uma nova fase para a estruturação dessa experiência local, apesar das dificuldades de rompimento com os princípios básicos que imperam na experiência como um todo.

Uma vez atendido o objetivo pleiteado pela instituição quanto à autorização para certificar seus alunos, em 1999, a equipe de coordenação do Telecurso 2000 do NUTE/SESI passou à montagem do seu próprio sistema de avaliação. As ações envolveram várias frentes, como a introdução do estudo sobre tema nas reuniões e encontros de qualificação dos orientadores de aprendizagem. Foram montadas equipes de orientadores por disciplina para elaborar propostas, objetivando a melhoria dos resultados na avaliação,

---

<sup>7</sup> Segundo declaração de uma das técnicas do Programa no NUTE/SESI/BA, numa entrevista realizada em maio de 1999

elaboração de instrumentos e banco de questões. Além disso, houve a contratação de especialistas externos ao Programa para a elaboração de instrumentos de avaliação e realização de revisões de conteúdos.

Isso evidenciou que a aquisição de respaldo legal para a montagem de um sistema autônomo de avaliação mobilizou o grupo em relação ao tema. A perspectiva era de encarar o desafio da avaliação, tanto em termos de estudos teóricos sobre o tema quanto da aplicação de modelos mais processuais de avaliação nas telessalas, visando a obtenção de melhores resultados em termos de índices de aprovação e certificação dos alunos.

Devido à necessidade de criar soluções para o período de transição, que envolvia alunos em fase de conclusão do Programa, uma das principais ações desenvolvidas foi a criação de uma comissão que analisaria os instrumentos de avaliação adquiridos em anos anteriores, através do SENAI/SP. A justificativa para esse encaminhamento, segundo a orientadora Rita Tavares, era necessidade de "dosagem de conteúdos" e de observação da "estrutura da prova". Assim, a possibilidade de estruturação de um sistema de avaliação próprio acabou sendo substituída, pelo menos a princípio, pela subordinação ao mesmo modelo e lógica do sistema anterior.

A análise dos instrumentos já adquiridos e utilizados foi considerada como um dos caminhos que subsidiariam a incipiente organização do sistema de avaliação local. Assim, tais instrumentos foram tomados como modelo e inspiração para os exames que se seguiriam. A partir daí, os estudos procuraram listar os conteúdos com maior ou menor recorrência nas matrizes avaliativas por disciplina, as formas de abordagem e estrutura das questões por elas apresentadas, entre outras tendências. Independente de uma discussão acerca do significado do processo de avaliação naquele contexto específico, alguns orientadores acabavam consultando já limitado material impresso do Telecurso 2000, realizando uma transposição mecânica das sentenças apresentadas em questões, tentando levantar "o que não foi perguntado ainda", criando sistemáticas de elaborar "uma questão por aula" tomando alguns cuidados, como, por exemplo, não usar questões parecidas com o que "já estava na prova de recuperação" (Marcia Pinheiro, orientadora de aprendizagem).

A análise das provas feita por um grupo de orientadores, da nomeada equipe de avaliação, fomentou uma leve discussão sobre o material didático do Telecurso 2000 como um todo, entre os orientadores. Eles chegaram à conclusão de que as provas elaboradas pelo SENAI/SP tinham relação com o livro utilizado pelo Programa, porém notaram que, nas provas de português, grande ênfase era dada a questões gramaticais, quando o currículo do Programa dava prioridade à interpretação de textos. Segundo a equipe, esse tipo de distanciamento poderia estar causando problemas no desempenho dos alunos.

Para a instituição do sistema local, algumas decisões foram tomadas de imediato como a realização de avaliações parciais, ao final de cada módulo dentro das disciplinas e uma prova ao final do conteúdo da disciplina. O valor médio para aprovação foi estabelecido em cinco pontos. As provas seriam compostas por vinte questões objetivas de múltipla escolha. Além disso, alguns pontos polêmicos foram levantados como: o que fazer com o aluno já aprovado antes de concluir a disciplina, se ele quiser logo o certificado? o que fazer com o aluno que falta no dia da prova, se ele não tiver uma justificativa? Tem gente que não vai por



problemas de saúde ou pessoais ou porque não se sentia pronto para fazer a prova no dia. Para esses casos, a decisão foi de que deveria ser dada mais uma única chance, através de uma segunda convocação unificada dos alunos.

Os orientadores de aprendizagem reconheciam que alguns alunos estavam "bastante atrasados", ou seja, não atendiam a alguns dos requisitos mínimos preestabelecidos para a integração a um programa como o Telecurso, isso implicaria em reprovações. Segundo eles, havia alunos que não sabiam ler, escrever e contar. A solução encontrada sugeria que os alunos reprovados ficassem freqüentando outra telessala onde estivesse sendo oferecida a mesma disciplina da qual ainda dependia de aprovação. Ao mesmo tempo, os orientadores estavam convictos de que essa solução seria dificultada pela incompatibilidade entre o ritmo de trabalho dos alunos e seus horários de estudo.

Pensaram, então, em promover uma espécie de recuperação paralela, que ocorreria, contraditoriamente, ao final dos estudos de cada módulo de disciplina, com atividades voltadas para os conteúdos que o aluno tivesse apresentando dificuldade. No final do convênio com a empresa, uma outra avaliação poderia ser realizada para recuperar as disciplinas em que os alunos tivessem sido reprovados, como última chance oferecida apenas àqueles que obtivessem o mínimo de aprovação em três disciplinas. Uma outra sugestão discutida foi a instalação do conselho de classe, entre outras formas paralelas de avaliar, bem como o registro e sistematização da evolução do aluno. De todo modo, esse debate evidencia situações provocadas pela linearidade e inflexão com as quais o modelo de EaD do Telecurso 2000 fora projetado e era conduzido.

Durante o processo de elaboração das avaliações, foram montadas equipes por disciplina para a elaboração de instrumentos. A idéia era que existisse um especialista na área e um pedagogo em cada grupo. Com a ausência de pessoas com tal perfil no grupo de profissionais do NUTE/SESI, houve a contratação temporária de especialistas em algumas áreas, com a função exclusiva de elaborar as provas, como foi o caso de Biologia. Uma solução que também acabava alimentando a fragmentação da prática de avaliação em relação a práxis pedagógica.

Esse processo demonstrou que a avaliação apresenta as mesmas amarras que condicionam o cotidiano das telessalas. Entre diferentes caminhos, um dos orientadores elaborava suas questões a partir do conteúdo dos livros-texto, procurando fazer as perguntas um pouco diferentes do que já vem sendo exigido nos exercícios. Eles defendem essa forma de trabalho afirmando que procuram "contextualizar a questão, tirando-a do livro".

Esse encaminhamento gerava o problema do esgotamento das possibilidades de questões extraídas, literalmente, do texto. Assim, eles admitiam que havia sérias limitações em procedimentos desse tipo, uma vez que "depois de um certo número vai saindo tudo mal feito". Um deles reclamava dizendo: "já fiz muitas questões, não consigo espremer mais o texto para novas questões" (Emílio Mendes, orientador de aprendizagem).

No conjunto das reflexões feitas por esse orientador, a própria estratégia de fazer um levantamento sobre os conteúdos das provas elaboradas pelo SENAI/SP, como ponto de partida para elaboração das novas

avaliações, foi questionada porque essas provas já haviam sido criticadas antes por eles. Esse estranhamento manifestado pelo orientador, em relação à direção que vinha sendo dada à dinâmica de avaliação, indica a existência de contradições latentes nas relações estabelecidas no interior do Programa que não são, normalmente, evidenciadas.

Alguns recorrerem a outros materiais para "extrair" questões, a exemplo do orientador que usa textos de jornal e monta questões relacionadas ao assunto das aulas. No entanto, a maior parte deles acredita que não é pertinente aprofundar os conteúdos vistos nas telessalas, ou seja, "ir muito além do livro do Telecurso 2000". Esse tipo de opinião denota, ao mesmo tempo, uma crítica ao material didático do Programa sem ir além da constatação, e atesta a avaliação como instrumento que garante, estritamente, a reprodução e memorização dos conteúdos transmitidos.

Essa concepção está na base de uma das grandes preocupações no processo de elaboração dos instrumentos de avaliação. Um orientador admite que faz a opção por excluir os tipos de perguntas que os alunos erraram mais em exames anteriores, por exemplo. Desse modo, está sendo descartada a oportunidade de orientar a prática educativa através da valorização do processo de construção do conhecimento pelo sujeitos da práxis pedagógica. Implícito ao discurso de que esse procedimento estaria facilitando o sucesso do aluno, está diluído o compromisso com a formação integral de cada um deles no modelo de educação de massa que caracteriza o Telecurso 2000.

Diante desses problemas observados na elaboração de instrumentos e da falta de tempo para que houvesse uma dedicação maior nesse processo de organização das aulas, os orientadores se questionaram a respeito da possibilidade de diversificação da prática avaliativa. Sugeriram atividades como inserção da pesquisa, de exercícios para serem resolvidos em casa, sob a justificativa de que estariam proporcionando uma alternativa à aplicação de exames. Mas reconheciam que essa opção estava envolta em circunstâncias desfavoráveis ao intuito de verificar o nível de assimilação dos alunos sobre conteúdos distribuídos, massivamente, para as telessalas.

Na discussão sobre alternativas, os orientadores ponderaram sobre o fato de que a realização de atividades fora da telessala, a título de avaliação, provocaria a perda do controle sobre a originalidade das respostas dos alunos. A formulação desse tipo de preocupação é reveladora dos princípios subjacentes às práticas de avaliação no Programa, bem como de sua semelhança com as práticas corriqueiras no ensino presencial e numa prática de avaliação classificatória.

Assumindo, intuitivamente, o modelo de avaliação de Tyler, através do levantamento dos objetivos de cada aula "retirados do vídeo", a orientadora Fátima Albuquerque explicou que, em seguida, cruzaria três variáveis: os objetivos apresentados no vídeo, os que apareciam nos livros-texto e, então, analisaria a adequação das questões presentes nos instrumentos elaborados pelo SENAI/SP. Ela observou que "os livros apresentam sempre mais objetivos do que o vídeo, crescendo na parte gramatical sem colocar explicações mais detalhadas e exercícios". Esse tipo de análise, desenvolvida pela orientadora, pressupunha alguma

expectativa de equiparação entre as diferentes linguagens e tecnologias utilizadas sem, no entanto, atentar para a especificidade de cada forma de discurso.

Essa análise nortearia a elaboração de instrumentos de avaliação, inspirando novas questões "mais objetivas" e compatíveis com o trabalho desenvolvido nas telessalas. Nesse processo, ela encontrara alguns problemas relacionados com a estrutura do material didático, tecendo algumas críticas aos conteúdos apresentados, em especial, nos livros-texto.

Por exemplo, referiu-se ao primeiro volume do livro-texto de português, entre os módulos do ensino fundamental. A aula de número cinco tinha como objetivo examinar a cena-texto identificando os personagens e apresentando os sufixos que indicam profissões, contudo o livro ainda incluía o conteúdo "numerais e artigo", na última página dessa aula, "sem propor nenhum exercício para os alunos".

Em diferentes oportunidades, eram apontadas contradições entre o que estava sendo "cobrado" nas provas e na dinâmica do curso. Uma das orientadoras questionou sobre o caráter totalmente objetivo das provas, após ter observado que "não existem questões objetivas" nos livros-texto que eles utilizam. Ela questionava a relação entre a avaliação e as demais atividades. Questionava-se sobre as implicações de acrescentar "uma questão subjetiva na prova?".

Sem demonstrar sentir-se autorizada a transformar ou defender as mudanças já identificadas como necessárias em sua prática, a orientadora acaba decidindo "conversar com coordenadora" para discutir essa possibilidade. Essa é uma situação típica da subordinação do processo ensino-aprendizagem e demais relações pedagógicas ao caráter de independência da avaliação, que se torna extremo nesse modelo de EaD desenvolvido pelo Telecurso 2000.

O orientador Ivan Hiller reforça e confirma o caráter de fragmentação imposto à essa práxis pedagógica apontando os conflitos evidenciados no cotidiano. Ele lembra o caso das aulas de ciência que "são bobas" mas que, por outro lado, é uma das disciplinas que mais reprovam os alunos. Ele atribui isso à distância entre a forma como os conteúdos são apresentados no material didático e discutidos nas telessalas e a forma objetiva como são cobrados nas verificações de aprendizagem. Para ele,

o aluno que não lê – isso é o mais importante – aí reprova. Eles lêem para fazer os exercícios. Nos livros-texto de ciências os exercícios são bobos eles conseguem fazer sem ler. Lá tem muitos conceitos. O vídeo é mais experiência. Mas as lições passam de cinco páginas (Ivan Hiller, orientador de aprendizagem)

O processo de elaboração de instrumentos entre os orientadores também fomentou a discussão sobre a questão da unificação das provas, que eram aplicadas nas diferentes telessalas das empresas conveniadas ao NUTE/SESI. Um deles apresentava-se preocupado com a repercussão de tais instrumentos padronizados diante da pluralidade de "linguagens", associadas a cada contexto onde estava inserida a telessala, uma vez que elas estavam situadas em empresas de diferentes setores.

Assim, nas equipes de avaliação por disciplina, foi apontado o problema da aplicação de provas padronizadas, que foram elaboradas por um conjunto de orientadores que partiam de um referencial construído na sua própria vivência em determinadas telessalas. Eles evidenciaram que o texto da prova incorporava detalhes que, dessa forma, os instrumentos padronizados, elaborados por disciplina, acabavam incorporando particularidades da equipe de orientadores diretamente responsável pela elaboração. Os orientadores que criticavam as diferenças detectadas nos instrumentos de outras equipes, admitiam que o mesmo poderia acontecer com o material que eles estavam elaborando naquele momento, no momento da aplicação das provas por orientadores que não foram os *autores*.

Diante desse descompasso, a orientadora Eliana Campos acreditava que "as provas só podem ser melhor elaboradas por quem está dando as aulas, conhece o material, conhece os alunos", por isso, inclusive essa orientadora discordava da contratação de especialistas apenas no período de elaboração das provas, como vinha sendo feito pela coordenação pedagógica quando não havia orientadores com a especialização em todas as disciplinas curriculares do Programa. A problematização, iniciada pelos orientadores de aprendizagem, aponta para a necessidade de contextualizar a avaliação, em oposição ao fetichismo desencadeado pela sua independência do processo de ensino-aprendizagem, atrelado ao modelo de EaD do Telecurso 2000, dirigido por determinações externas, ditadas em espaço-tempo distinto.

Apesar do estado de inquietação de alguns orientadores, o enfrentamento dos desafios postos a essa experiência parece ser uma atitude contraditória ao espírito de submissão à "cartilha" já escrita pelo Telecurso 2000 que paira sobre a experiência. Após algumas sessões de discussão concluíram que, para enfrentar os possíveis desvios relacionados com a pluralidade de vivências nas diferentes empresas, eles deveriam propor questões ainda mais "objetivas" e partiram para a discussão de unificação de estratégias que garantissem a objetividade do instrumento de avaliação.

Assim, foram lançadas algumas sugestões no sentido de evitar esforços para radicalizar a objetividade e o distanciamento da avaliação da aprendizagem. A orientadora Carmem Silva sugeriu que os orientadores vissem qual era "o objetivo de cada aula", expresso no material didático e que só fossem elaboradas questões que tivessem relação direta com tais objetivos. Em complementação, sugeriu que à medida que novos orientadores fossem contratados, logo no seu ingresso no Programa, eles deveriam ser instruídos sobre os objetivos de cada aula e "como isso iria ser cobrado nas provas".

A participação do orientador no processo de avaliação aparentemente descentralizado pareceu caminhar no sentido de afastar as telessalas da possibilidade de seu fortalecimento enquanto uma expressão localizada/globalizada de determinado grupo humano. Isso dada a necessidade de objetividade que vem sendo norteadoras dos processos avaliativos, de modo geral. O que associa o modelo de EaD adotado e as exigências colocadas pelas empresas que optaram por tal modelo.

Ficou evidente que o movimento de elaboração dos instrumentos de avaliação envolveu o levantamento de questões importantes que poderiam ter contribuído para ampliação do debate acerca da experiência de EaD

que estava sendo consolidada. Essas questões apontavam para a necessidade de ressignificação da prática avaliativa dentro da experiência. Isso indicava um alto potencial para a problematização da experiência local.

No entanto, a completa desconsideração das inquietações manifestadas pelos orientadores, aliada a toda uma conjuntura que favorecia a instituição do modelo de educação de massa acabam não favorecendo o fortalecimento de uma expressão local, com autonomia para se relacionar com os desafios e necessidades particulares. A centralização em objetivos predeterminados e imposição de um modelo, numa relação vertical estabelecida pelo Telecurso 2000, fazem parte do movimento, ainda hegemônico, de legitimação de uma visão de educação pautada nos princípios da modernidade, articulados com um projeto de sociedade que vem buscando consolidar-se há séculos mas que têm sido envolvido em uma crise que se aprofunda a cada dia.

A condição de "unidade de recepção" imposta às telessalas dificulta a compreensão desse espaço de aprendizagem como uma unidade que tem uma dinâmica própria, articulada a um conjunto de elementos culturais, políticos e econômicos, locais e globais, individuais e coletivos. Cada telessala está situada em um contexto que é caracterizado por inúmeros aspectos, a exemplo da expectativa e do modo de adesão de cada aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem, dos vínculos entre os sujeitos, com o conhecimento e com as tecnologias em uso nas telessalas bem como, numa outra esfera, do tipo de empresa onde foi instalada cada telessala, de seu ramo de atividade econômica, dos vínculos estabelecidos com um mercado de trabalho e comércio.

Não coube àquele primeiro momento de construção do sistema de avaliação uma reflexão que visasse a tomada de decisões de modo contextualizado. A falta de uma discussão sobre as condições locais do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, é uma ressonância da dependência, verticalidade e hierarquia na relação entre local e o não-local, características fundamentais do modelo de EaD em discussão.

No entanto, é preciso reconhecer o avanço decorrente da comemorada transição de um sistema de avaliação, antes totalmente fora da experiência local de ensino-aprendizagem, segundo um modelo recomendado pelo Telecurso 2000, passando para a elaboração de um sistema próprio de avaliação. Ao mesmo tempo em que ficou evidente que as ações de implementação do novo sistema tiveram um alcance limitado, é importante evidenciar que esse resultado não ocorre sem que haja o anúncio de diferentes possibilidades.

Além de provocar muitos questionamentos entre os orientadores de aprendizagem, a prática de avaliação ocorria através de repetidos processos de fragmentação no interior das telessalas. A imposição de um momento independente do processo ensino-aprendizagem, como a instituição do "dia da prova", atingia intensamente os alunos. A aplicação dos exames no decorrer da formação desses alunos, envolvia mecanismos de opressão, tensão e individualização, através das alterações no espaço, no tempo e nas relações entre os sujeitos e de seu processo de construção de conhecimento, nesse caso, mediado pela linguagem audiovisual com o uso da TV e do vídeo.

Diante de um assunto considerado mais difícil pelo grupo, no decorrer de uma teleaula, um aluno manifesta a preocupação consensual no grupo perguntando se tal assunto "vai cair na prova". Os mais cautelosos

tentavam convencer de que a melhor atitude diante de tal questão era que eles estivessem preparados para responder a qualquer tipo de pergunta. Sua sugestão envolvia responder os exercícios dos livros-texto com cuidado, tentando assimilar o máximo de informações possível e escrever nos cadernos "até o nível que foi a inflação de 84%, porque pode cair na prova". A construção de um sentido próprio para o processo de formação perde lugar, desse modo, para a aquisição de um bom julgamento sobre a manifestação do desempenho no momento programado para a verificação, através de valores expressos pelas melhores notas de uma escala de números (às vezes, de conceitos!) determinada por um sistema externo ao processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do processo, às vezes mesmo sem a atribuição direta de um conceito matemático, a verificação da aprendizagem vai ocorrendo de modo mais sutil através da relação entre alunos, orientadores de aprendizagem e material didático do Programa. Após um julgamento emitido pela orientadora acerca do desempenho insuficiente de uma dupla de alunos na resolução dos exercícios, um deles ainda lamentou o fato de terem feito um grande esforço para responder os exercícios. Apesar disso, a construção da resposta foi apenas considerada como um desvio, um erro, como algo que não merecia ser considerado sequer para otimizar o processo de assimilação de conteúdos, como muitas vezes pretendem algumas teorias mais *progressistas* em educação. A avaliação, nesse caso, está ligada às práticas mais tradicionais das tendências pedagógicas, que se manifestam cotidianamente nas telessalas.

Em uma das telessalas, foi instituído o momento dedicado à revisão de assuntos, que visa lembrar os alunos, preparando-os, mecanicamente, para o "dia da prova". A orientadora anunciava os exercícios de cada seção do livro-texto que deveriam ser estudados mais profundamente. Ela explicava que aquelas eram as questões que mais "aplicavam" o conteúdo da referida teleaula. Além desse treinamento sugerir uma preparação altamente mecânica dos alunos diante da verificação da aprendizagem, era assustadora a forma objetiva e inquestionável com que os conteúdos expressos no livro eram tratados. Dentro dessa lógica, cabe aos alunos demonstrar se assimilaram ou não o que foi transmitido, sem discutir o sentido das opções que foram feitas - e nem mesmo que existiram opções.

A verificação de aprendizagem nas telessalas era concretizada mediante uma quebra do processo de formação, um momento atípico, ritualizado através de alterações das condições cotidianas das telessalas, que acabam por impor distorções à disposição emocional e cognitiva dos alunos. Isso configura, sob vários aspectos, a independência da considerada prática de avaliação do processo educativo como um todo. Há uma coerência implícita nessa forma de expressão da prática de avaliação, que toma como pressupostos os princípios da objetividade, que separa sujeito do objeto do conhecimento e da busca da fidedignidade de um processo de medida, que pressupõe dividir para conhecer, de reproduzir para ter certeza, para atestar uma verdade, uma realidade. O problema que está posto à prática de avaliação, em especial na EaD é: avaliar, nesses moldes, para quê? Onde se pretende chegar com a concentração de alunos em um espaço físico onde algumas variáveis como tempo, auto-isolamento e desafio serão controlados e testados?

No momento da verificação, a telessala ficava entregue à autoridade representada pelo orientador de aprendizagem, que passava a ter controle até dos movimentos dos corpos, enquanto durasse o processo. Era comum os alunos perguntarem onde "poderiam" sentar ou como "deveriam" proceder. Os alunos eram subjugados a um conjunto de regras consideradas "normais" em tais situações, mas que denotam um desrespeito flagrante à autonomia de cada sujeito, uma situação incompatível com a dinâmica de relações do homem com o mundo atual.

Era evidente o receio que eles tinham de serem julgados pelo grupo com base nos resultados alcançados na prova. As preocupações eram traduzidas em um clima irônico no momento inicial da aplicação da prova. Em uma das telessalas, os alunos tentavam negociar com a orientadora uma forma de "aliviar na prova" ou "fazer uma prova light?". Assim, perguntavam se "na prova você podia tirar nossas dúvidas" ou se poderiam "levar a prova para casa?". Essa postura denota que existe um estranhamento dos alunos em relação aos procedimentos instituídos, bem como existem alternativas que são vislumbradas e até propostas, ainda que os pressupostos latentes a tais perspectivas não estejam fortalecidos a ponto de sustentar um processo de mudança que se oponha às práticas de avaliação e seus pressupostos, laboriosamente, cristalizados.

Esse estranhamento, contudo, não os afastava do "jogo" que ocorria na telessala naquele momento. Assim, os alunos assumiam a relação objetiva e quantitativa que estava permeando o processo de verificação de sua própria aprendizagem. Logo após a distribuição da folha com questões e alternativas, um deles perguntou à orientadora qual "o valor" de cada resposta correta. De posse dessa informação, o aluno passou a calcular o número de questões que ele deveria responder para garantir uma nota que, somada às anteriores, representasse a "nota cinco" como média final da disciplina. Desse modo, poderia se submeter à prova, utilizando apenas o esforço necessário para atingir a meta de aprovação. De modo geral, a habilidade dos alunos para resolver esse tipo de problema matemático não era considerada pelos educadores como uma manifestação do desenvolvimento da aprendizagem.

Ao responder as questões da prova de Matemática, os alunos, espontaneamente, evitavam escrever os cálculos na própria prova. Esse procedimento acabou ocultando qualquer conhecimento sobre os diferentes caminhos usados para que fosse feita a opção por uma alternativa. De modo coerente com essa perspectiva, assinalar uma alternativa "errada" não fazia com que as dificuldades do aluno fossem consideradas como objeto de investigação, ainda que esse passo representasse, no fundo, a otimização do processo de assimilação. Ao contrário, o erro serviu como motivo para a punição traduzida em perda de pontos e no conseqüente demérito na hierarquia produzida entre os alunos de um grupo por esse tipo de prática de avaliação.

Depoimentos de alunos afirmavam, minutos após a finalização da prova, que aquele tipo de verificação não atendia ao objetivo, sequer, de medir a sua aprendizagem. Mais que isso, os próprios orientadores reconheciam que o tratamento dado durante a correção da prova objetiva era geral o suficiente para anular a fidedignidade do processo de verificação. Muitas vezes os problemas estavam associados a uma "má interpretação" do problema apresentado na prova ou até a um "descuido no cálculo", segundo a orientadora

Eliane Campos. Ela chegava a apontar os tipos de questões que os alunos erravam com mais frequência. Porém, esse tipo de diagnóstico não implicou em alterações na prática de avaliação utilizada pelo Programa.

As dúvidas, no decorrer da avaliação, giravam em torno da interpretação das questões, o que por vezes eram sanadas com uma atenção mais individual dada pela orientadora. A estrutura de algumas questões também causava dúvidas entre os alunos, como aquelas que envolviam muitas proposições e combinações de verdadeiro e falso. Esses detalhes não mereceram nenhum tratamento posterior da orientadora, o que dá lugar à pergunta sobre qual o nível de preocupação do Programa com o processo de aprendizagem e com a formação integral dos alunos nele envolvidos?

Em uma das telessalas, por engano, um aluno recebeu a prova de Matemática referente a um nível mais avançado. Apesar de não ter apresentado dificuldade em responder as questões, ele foi submetido a novos exames relativas ao seu nível no curso. O programa não está aberto ao reconhecimento de processos de aprendizagem, através de uma outra ordem e por caminhos diferentes da linearidade prevista pelo seu currículo. A possibilidade de considerar aprendizagem do aluno de modo global, não fragmentada, é inviável do ponto de vista dos princípios que fundamentam o modelo de educação de massa do Telecurso 2000.

Ao finalizar a prova, a orientadora comparou as alternativas assinaladas com um gabarito preparado com antecedência e, imediatamente depois, o aluno "recebe sua nota". Nesse processo, não há discussão sobre os caminhos que cada um usou, não há qualquer tipo de socialização das dificuldades, das certezas ou incertezas. Isso representa um verdadeiro descaso com o processo de formação dos alunos, ou seja, dos sujeitos da cultura. A redução da análise sobre a aprendizagem a conceitos matemáticos provoca, entre outras coisas, a hierarquização entre os alunos, a competição entre eles e, especificamente nas telessalas, desconsidera o contexto no qual a formação está acontecendo, marcada pela presença do discurso da imagem.

O imbricamento entre os objetivos do Programa e o resultado que representa o nível de assimilação dos alunos são verificados continuamente nas telessalas, tendo como momento formal o momento da verificação. O intuito da verificação é de *amarrar* as pontas do processo educativo. Opera no sentido de fechar o ciclo movimentado pelas ações de distribuição por um lado e assimilação por outro, envolvendo conteúdos explícitos e implícitos presentes nos assuntos abordados e na forma como eles são abordados. A possibilidade de fazer da avaliação um processo ainda mais descolado da prática pedagógica (segundo as necessidades de legitimação de princípios como da objetividade de conhecimentos que precisam ser transferidos para os indivíduos de uma sociedade) tem se destacado em experiências de EaD como a que está sob estudo.

Entretanto, os acontecimentos que vão marcando seu lugar no processo diário de construção coletiva dos espaços de aprendizagem visitados, apesar de serem elementos que não têm merecido a devida atenção, apontam para o crescimento da disposição dos sujeitos para o fim da prevalência da lógica de distribuição que esforçasse para se manter. Trata-se de um jogo de forças que tem na avaliação um forte instrumento para a manutenção e legitimação da ordem hegemônica e universal, mas que funciona diante da convivência de um grande conjunto de possibilidades que são potencializadas em uma experiência de EaD como essa, exatamente pela relação pulsante entre o que é a "realidade distante" e o que são as realidades constituídas no



cotidiano. Nesse sentido, a contribuição da avaliação parece estar situada na promoção de reflexões voltadas para os interesses e necessidades circunstanciais dos grupos humanos (definidos coletivamente) em que haja abertura para que seja explicitado o seu caráter investigativo/diagnóstico, tanto quanto o educativo.

O estudo sobre a dinâmica da avaliação na experiência de EaD do Telecurso 2000 fomenta a reflexão sobre o sentido dessa prática para o processo de formação dos sujeitos da cultura no mundo contemporâneo. Diante da velocidade de transformação do conhecimento e da crise de paradigmas que vivenciamos, não é mais suficiente que ela mantenha as pretensões de, em última instância, garantir a adaptação dos sujeitos a um padrão universal.

A insistência em medir o grau de assimilação de certos conteúdos pelos alunos abrange, apenas, a análise sobre a adequação do desenvolvimento do sujeito em relação a um conjunto de habilidades, competências, comportamentos que, presumivelmente, serão importantes para um *dado* futuro. Mas a crise do mito de progresso, a promessa do controle da natureza, através do conhecimento de suas leis, e a decorrente previsibilidade conjugada à "ordem natural das coisas" apontam para a questão: que futuro é esse? Para onde vamos? Ou melhor, onde *queremos* chegar?

## Construindo outros nós

A EaD toma um novo fôlego nessa entrada de um novo milênio. Porém, nos dias atuais, os desafios que a envolvem são de uma natureza diferente do que era enfatizado nas décadas de 60 e 70. Hoje, aliado ao espírito desconfiado de quem já viveu diversas experiências que apresentam dados impressionantes sobre os números “atingidos”, toma corpo a discussão acerca de um novo contexto introduzido pelo reconhecimento da complexidade implícita na relação entre a educação e o mundo da informação e comunicação. A análise dessa relação tem demandado a ampliação da perspectiva de universalização do acesso e atendimento continuado à educação, como solução rápida e econômica apresentada pela EaD, apontando para a urgente ressignificação dos processos formativos na contemporaneidade.

O Programa de EaD Telecurso 2000 apresenta características que, à luz das contribuições de Otto Peters sobre EaD em geral, convergem para a expressão de uma forma “mais industrializada” de educação. Esse Programa envolve uma intensa divisão do trabalho, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem em etapas, por exemplo, planejamento, desenvolvimento de materiais didáticos, apresentação/recepção de conteúdos, avaliação. Essas etapas são realizadas por diferentes sujeitos, de modo isolado e em épocas e lugares diferentes. Isso se evidencia tanto no momento de preparação do material didático – quando geralmente são colocados de um lado os profissionais de educação e de outros os especialistas na linguagem do meio de comunicação que está sendo usado – quanto na sua aplicação, onde há a separação entre profissionais que concebem os programas e aqueles que fazem o acompanhamento mais próximo do aluno, os orientadores de aprendizagem. Isso define vários graus de hierarquização da relação dos sujeitos da práxis pedagógica e o conhecimento.

Além da hierarquização própria desse modelo de EaD, outra característica igualmente marcante é o uso da tecnologia de comunicação de modo a mecanizar/automatizar o processo de transmissão de conteúdos, promovendo a padronização do processo de ensino, de modo independente do contexto onde é aplicado. Tal racionalização do processo opera dentro de uma lógica de economia de escala, considerando o ensino como uma mercadoria que pode ser distribuída, com validade por um longo período, com um custo reduzido através do atendimento a grandes massas de alunos. (Peters, 2001)

O modo como esse Programa está estruturado é contraditório com o seu discurso mais recente, centrado nos princípios do meio empresarial. Uma das incongruências tem a ver com a defesa que é feita sobre a necessidade de uma formação voltada para os imperativos das novas formas de gestão e organização do trabalho, que estariam exigindo do trabalhador, entre outras coisas, a capacidade de participar e intervir nas decisões de produção, de trabalhar em grupo, de realizar múltiplas funções e a buscar novos conhecimentos (Carvalho, 1999). Como esperar que essas habilidades sejam desenvolvidas entre os alunos/telespectadores que devem assimilar diariamente um conjunto restrito de informações apresentadas nas teleaulas? Desse

modo, as atividades propostas no e as condições geradas pelo Telecurso 2000 e observadas nas telessalas, vão em uma direção oposta em relação aos princípios explicitados na proposta educacional do Programa.

Essa é uma discussão que, obviamente, extrapola o âmbito de uma análise restrita do Telecurso 2000 e até mesmo da EaD. Esse contexto mais amplo envolve o debate sobre a relação entre as novas tecnologias e as mudanças provocadas no mundo do trabalho, as exigências que têm sido postas aos trabalhadores e à sua qualificação, bem como o caráter peculiar desse movimento no Brasil, dada a heterogeneidade das condições de trabalho em diferentes setores produtivos e mesmo ao "caráter conservador" da modernização brasileira. (Leite, 1994)

Também faz parte dessa rede complexa de relacionamentos, na qual a EaD está inserida, a tendência de que a educação, de modo geral, seja determinada por forças externas a ela. Isso pode ser identificado em diversas situações provocadas, por exemplo, nas políticas públicas que implicam em unificar métodos, conteúdos, currículos, arquitetura entre outros aspectos do contexto educacional. A perspectiva é sobrepujar as diferentes condições de existência, as culturas, as necessidades e potencialidades locais.

Essas são questões que fazem parte de uma macro análise que compõe um pano de fundo em relação ao tema desse trabalho mas que, certamente, poderão e deverão ser mais exploradas. Isso significa fomentar o movimento de investigação sobre os vínculos entre a comunicação e a educação, enfocando o papel dos sujeitos concretos na caracterização do modo de viver na contemporaneidade. Nesse sentido, a apropriação sobre as condições que estão estabelecidas não representa um limite para que seja encaminhado um projeto de educação/sociedade. Mas, ainda se faz necessário reconhecer a importância da integração total ao processo histórico que cria e produz novas condições, de modo coletivo e dinâmico.

Apesar da reconhecida amplitude das reflexões iniciadas nesse trabalho, é importante pontuar que o lugar ocupado pela EaD, no conjunto das práticas educacionais, constitui um privilegiado campo de investigação sobre os aspectos político-pedagógicos atualmente, no qual os *problemas* encontram um espaço de exposição exacerbada. Esse campo também tem evidenciado a indissociabilidade entre a reflexão e a intervenção, em um movimento de mudanças simultâneas e, especialmente, velozes que acompanham a convergência histórica entre a educação e as tecnologias da comunicação e informação. Trata-se da exigência de mudanças e inovações educacionais que ultrapassa a idéia de que vivemos um *período* de transição, mais que isso a mudança é tomada como um princípio no modo de entendimento da natureza/homem.

A verticalidade própria da lógica de distribuição em que algumas experiências em EaD estão fundadas, como é o caso do Telecurso 2000, faz parte de um conjunto de decisões políticas fundamentadas em um modo específico de entender/atuar no mundo. Nesse contexto é que são promovidas as ações diretas e concretas que são impostas de cima para baixo ou do centro para a periferia dos programas, projetos e sistemas. Ao mesmo tempo, a ausência de ações no sentido de criar condições para que os educadores, em especial, possam intervir de modo mais efetivo na sua prática e no mundo no qual estão inseridos garante a manutenção da ordem hegemônica instituída.

O laborioso e complexo trabalho de sustentação desse caráter hegemônico envolve o mundo da informação e comunicação em um processo de retroalimentação que, muitas vezes, implica em impulsos ao desenvolvimento tecnológico dessa área. É evidente que um mundo articulado através da comunicação, como presenciamos, não significa que vivemos na era da transparência total, da informação imparcial sobre os fatos, um retrato fiel da realidade. A noção de imparcialidade está relacionada à pretensão de uma realidade objetiva, que seja independente da pluralidade de pontos de vista sobre qualquer fato ou contexto histórico. Os esforços de construir uma aparente objetividade representa, no fundo, um não declarado privilégio a um único ponto de vista associado, normalmente, a interesses que desejam omitir a existência do processo de manipulação de informações.

É evidente a intensa concentração da propriedade sobre os meios de comunicação no mundo, promovida por ações políticas em defesa de interesses privados, comerciais e ideológicos, atribuindo poderes a alguns poucos grupos em todo o mundo. Um dos grupos que controla a produção e disseminação de informações, no Brasil, é representado pela Rede Globo de TV, uma emissora que faz parte da mesma organização que tem como braço cultural, social e educacional a Fundação Roberto Marinho, responsável pelo do Programa Telecurso 2000, entre outras iniciativas também situadas no contexto de prevalência da distribuição de informações em massa.

Menos evidente, ou melhor, menos evidenciada é a inserção da pluralidade de culturas e pontos de vista nessa malha de informações e comunicação. A proliferação de informações oriundas de diferentes fontes, em especial a partir da popularização das redes de informação, como a Internet, contribui para a dissolução dos pontos de vista centrais e hegemônicos e, ainda que não garanta, mas possibilita e potencializa a multiplicação generalizada de visões de mundo. (Vattimo, 1971)

Estabelecer condições para a participação democrática dos sujeitos no seu processo de formação, no contexto da EaD, significa lidar com a idéia de transformação do próprio contexto. Tomar como pressuposto a horizontalização das formas de comunicação e de convivência em sociedade, dando lugar à emergência da pluralidade com que é tecido o conjunto das culturas, implica na crescente necessidade de oportunizar um processo de formação implicado com a participação ativa dos sujeitos na sua realidade.

Na contemporaneidade, marcada pela presença mais evidente da informação como elemento que dinamiza as diferentes práticas sociais na relação do homem com o mundo, os processos de formação estão sendo desafiados a promover a cidadania de sujeitos críticos e co-produtores do mundo de imagens e informações, fomentando a criação de múltiplos caminhos, bem como a instituição de meios e condições para que isso ocorra. Sem isso, a comunidade educacional presente nas escolas continuará dependente de um discurso produzido fora dela, assumindo o papel dos mais insensatos consumidores de informação, correspondendo aos princípios que estão estabelecidos unilateralmente.

Grandes desafios estão sendo vivenciados pela prática educativa, para que ela passe a desenvolver uma formação que reconheça o significado da convergência de diferentes linguagens no modo de expressão e produção de conhecimento. Isso não elimina a preocupação com o desenvolvimento da oralidade e da escrita,

mas permite uma abertura para a ressignificação dessas linguagens diante da conjunção atual, complexificadas, especialmente pela presença da linguagem informática utilizada em rede. Em posição especial parecem estar situadas as instituições voltadas para a formação de professores que, por uma série de condições estabelecidas historicamente, têm estado envolvidas de modo ainda pouco definido e articulado na construção democrática da sociedade da informação, fundamentada em uma lógica diferenciada do que vem sendo instituído.

As universidades públicas, especificamente, são desafiadas a promover e fortalecer as condições que estão na base da ocupação dos novos lugares exigidos para os sujeitos da cultura, lugares já vivenciados por eles. A inserção da universidade na formação dos professores que integram as práticas educativas, como parte do contexto da sociedade da informação, revela-se como um objeto de estudo inadiável.

Sob diferentes aspectos, as universidades estão sendo envolvidas na discussão sobre a integração do Brasil na Sociedade da Informação. Entre eles está a possibilidade de democratização das formas de acesso ao ensino superior, uma questão que, no fundo, está articulada ao próprio modelo com que foi implantado o ensino superior no país, estando submetida a uma orientação política definida em conjunto com as variáveis econômicas, sociais ou educacionais normalmente mais evidenciadas.

A crescente demanda da sociedade por mais qualificação, como resultado das mudanças de concepção do mundo do trabalho, é um outro fator que pressiona a questão do acesso. Neste rol está incluída a formação de professores em serviço, em todos os níveis dos sistemas educacionais. Esse é um dos campos em franca expansão, que utiliza as tecnologias da comunicação e informação como instrumentos para o oferta de curso na modalidade de EaD ou mesmo semi-presenciais. Uma conjunção de demandas que são irrefutáveis a esse tipo de instituição no momento atual, pela relevância social de sua característica básica que põe em articulação a formação dos sujeitos, a pesquisa e extensão universitária.

A incorporação mecânica de tecnologias nos processos de formação dos sujeitos não atende, contudo, os desafios da contemporaneidade. O que está em jogo, entre outras coisas, é a transformação da lógica de comunicação. O sentido de distribuição de informações de um pólo a outro está sendo, cada vez mais, dificultado na sociedade em rede que está em formação, pela disposição cada vez maior de cada sujeito/comunidade em produzir e expressar seu conhecimento, o que aponta para uma outra lógica de comunicação na qual prevalece a interatividade (Pretto, 1996).

A organização das universidades em torno da EaD aparece em várias iniciativas, destacando-se os consórcios entre instituições, a exemplo da Universidade Virtual Pública do Brasil - UNIREDE e da Universidade Virtual Brasileira - UVB. Esse é um movimento que merece ser acompanhado de intensa reflexão, uma vez que os novos canais de comunicação que vêm sendo abertos entre a universidade e sociedade devem contribuir para ampliar o acesso ao ensino superior. Também, que eles possam significar uma oportunidade de democratização da educação, ao invés de apenas adequar o processo de formação, em especial de educadores, aos mesmos princípios que vêm respaldando a própria situação dos sistemas de formação. Faz-se

necessário optar por uma outra lógica de comunicação, descentralizando a produção de conhecimento e entendendo que a sociedade não é algo externo, que apenas consome informações e serviços.

Na experiência acompanhada, o papel de orientador de aprendizagem estava sendo ocupado por egressos de universidades, o que representa uma qualificação superior ao que é recomendado pelo Telecurso 2000. Contudo, essa formação excluía qualquer discussão teórica na área de EaD. Essa ausência também foi notada nas demandas de estudo que faziam parte do processo de qualificação desenvolvido durante a atuação no Programa coordenado pelo SESI. Nas reuniões dos orientadores, não havia qualquer problematização sobre questões como, por exemplo, o uso do vídeo na educação, as implicações do uso de imagens, a construção do discurso audiovisual. Isso pode estar dificultando uma reflexão mais ampla das pessoas envolvidas sobre o momento que estão vivenciando, o que, em última instância, limita o poder de decisão diante dos problemas emergentes no cotidiano.

Nesse contexto, os princípios do Telecurso 2000, em que pese o modelo de EaD adotado, acabam não sendo incorporados às reflexões realizadas pelos orientadores nas análises que são desencadeadas sobre/no seu cotidiano. Isso não impossibilitava, entretanto, a expressão de inúmeras críticas sobre aspectos da organização do espaço físico nas telessalas, do destaque dado para o material didático, das amarras às quais estavam submetidas a prática pedagógica diante dos objetivos predeterminados pelo Programa. Outras críticas evidenciadas junto aos alunos, apontaram para aspectos intrínsecos da utilização das diferentes linguagens de comunicação, a exemplo da identificada redundância observada na transcrição de diálogos e narrativas apresentados no vídeo para o material impresso. Isso confere ao Programa um formato cíclico, fechado, encerrado nele mesmo.

A prática da avaliação na experiência coordenada pelo SESI/Bahia confirma o alcance da centralidade, própria do modelo de educação de massa promovido pelo Telecurso 2000, evidenciando a forte dependência das telessalas em relação às determinações externas. Em consonância com a perspectiva de avaliação classificatória, a avaliação nas telessalas exercia uma forma de controle que procurava garantir, primordialmente, a relação entre o objetivo inicial traçado pelo Programa e o resultado alcançado ao final do processo educativo.

Tendo sua preocupação centrada na verificação da aprendizagem dos alunos, as formas de avaliação excluía qualquer referência ao significado do que foi estudado e sobre o próprio processo de aprendizagem/construção coletiva de conhecimentos, em um contexto permeado pela uso intenso de diferentes linguagens de comunicação. Essa concepção de avaliação partia da certeza de que o conhecimento apresentado pelo Telecurso 2000 era “bom”, fazendo da questão do significado do discurso apresentado um aspecto indiscutível. Essa perspectiva tem o seu referencial nos parâmetros de generalização do conhecimento único e universal e do seu sentido de progresso, reforçado pelo mito da objetividade da comunicação através da imagem, o que estava nitidamente presente nas telessalas.

A dificuldade de equacionar a questão da avaliação no âmbito da EaD está associada à tomada de referenciais que estão em crise na contemporaneidade. As arcaicas soluções para diferentes preocupações em educação –

se há originalidade nas expressões dos alunos, em que grau os objetivos iniciais de um programa foram alcançados, qual foi o *exponente* de assimilação efetivado pelos alunos – são cada dia mais dificultadas nesse novo contexto. No fundo, o momento atual tem demandado mais que soluções, mas a própria mudança do foco em tais preocupações.

As formas de avaliação da aprendizagem centradas em uma concepção como as que fundamentam esse Programa, entram em choque com os novos modos de relação com o conhecimento em processo atualmente. O modo fragmentado com que a prática de avaliação está sendo desenvolvida nas telessalas – exponencialmente superior em relação às experiências de ensino presencial – desencadeia conflitos e tensões que evidenciam os limites do modelo de EaD em questão. Os problemas que são constituídos nesse contexto são indicadores de que a presença da linguagem audiovisual no processo educativo, no caso através do uso da televisão e do vídeo, não é apenas formal e independente de um conteúdo.

Os choques entre um conjunto de procedimentos pré-programados e as necessidades e condições locais constituíam a singularidade cotidiana da experiência local. Isso ocorria sem que houvesse uma ruptura com os padrões hegemonicamente estabelecidos dada a falta de reconhecimento da experiência local sobre sua própria singularidade e a assimilação da lógica de funcionamento do Telecurso 2000, através de um processo isento de uma análise dirigida aos aspectos fundamentais que estão na base do Programa.

A alta qualificação dos orientadores de aprendizagem, em relação ao que era exigido para a sua atuação, bem como a interação entre aqueles que eram especialistas nas disciplinas científicas e os especialistas em educação, acabava autorizando-os a “dar aula”. Os orientadores, cuja função é bem definida no âmbito da intermediação entre o material e o aluno, sentiam-se capazes de intervir no conteúdo exibido pelo Telecurso 2000, reconhecendo o seu potencial, enquanto sujeitos produtores de conhecimento. Essa postura se impõe no sentido de respaldar decisões como a de sequer utilizar o material didático do Programa, como aconteceu diante da necessidade de “recuperação dos alunos” que tinham sido reprovados após completarem o curso. A aprendizagem desses alunos exigia uma atuação muito mais próxima das necessidades do grupo, algo que estaria sendo privilegiado com a participação ativa do orientador.

Várias situações observadas nas telessalas evidenciavam a existência da disposição, entre os alunos e orientadores, para intervir e para participar da definição dos rumos do processo que estavam construindo coletivamente. Essa disposição está indicada em uma série de intervenções que implicavam na opção por caminhos, imprevistos no planejamento inicial do orientador. Assim, normalmente eram feitas alterações na seqüência das teleaulas. Havia reclamações dos alunos no sentido de mudança do ritmo dos estudos, de crítica ao material didático e da crescente valorização das interações entre sujeitos nas telessalas.

Toda essa discussão aponta para a própria dissolução potencial dos pólos, em comunicação unidirecional, estabelecidos por um modelo definido de EaD. A rápida obsolescência do material didático do Telecurso 2000 tende a aprofundar a distância entre esses pólos à medida que os conteúdos, inclusive o “estético”, vão alcançando graus crescentes de defazagem em relação à dinâmica de produção de conhecimento na sociedade

marcada pela convergência de diferentes linguagens e tecnologias. Isso vai sendo diagnosticado pelos sujeitos em formação, no cotidiano das telessalas.

A tendência à convergência desses pólos, gerando uma área de interseção que não pode ser definida pelo conceito mais tradicional de EaD, nem pela idéia de um processo de ensino-aprendizagem puramente presencial, está sendo observada em várias dimensões. Além das situações apresentadas na prática pedagógica específica do Telecurso 2000, o próprio movimento de formação de consórcios entre instituições de ensino superior representa um outro nível dessa tendência, uma vez que parte da realização de um trabalho classificado como, eminentemente, presencial e passa à oferta de cursos a distância. Assim como, do ponto de vista da cultura, o uso de diversas tecnologias e linguagens, simultaneamente, acompanha o desenvolvimento exponencial da disposição para a prevalência da interatividade nas relações entre as pessoas (e máquinas), em um contexto de transformação da pragmática comunicacional.

Esse trabalho está aquém de muitas das necessárias respostas aos desafios que estão sendo postos à EaD na contemporaneidade. Contudo, ele se traduz como um passo no sentido do reconhecimento de que tal prática não pode ser confundida, apenas, como uma alternativa que apresenta soluções eficientes para as questões educacionais. A proliferação de experiências em EaD vem acompanhada de novos desafios, o que fomenta um processo de investigação contínuo da temática. Mais do que resolver esses desafios, precisamos aprender com eles, uma vez que podem estar indicando caminhos para uma mudança de perspectiva na busca de compreensão das relações pedagógicas e das relações sócio-técnicas.

A EaD pode significar oportunidades de uma efetiva democratização da educação que envolva o aumento do acesso à informação e à produção do conhecimento. Isso ainda será insuficiente para que ocorra a necessária transformação das relações entre os sujeitos da cultura porque, além da formação para a produção de qualquer bem, ainda se faz necessária a formação política para a convivência entre as singularidades desses sujeitos e de seus grupos, integrados como nós dessa intrincada sociedade em rede.



## Referências Bibliográficas

- AFONSO, Carlos. Internet no Brasil: o acesso para todos é possível? *ILDES/FES - Friedrich Ebert Stiftung*. 2000.
- ALONSO, Kátia M. A Educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (org). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996, p.57-74
- ANDRADE, Arnon. Educação a distância no Rio Grande do Norte. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996. p.116-119.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. Hacia una definición a distância. *Boletim informativo*. AIESAD/UNED, ANO 1, nº 14
- ASSIS PICANÇO, Alessandra et all. Projeto de Intervenção Núcleo de Educação e Multimeios. Salvador, 1998. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FAEBA/UNEB.
- AZEVEDO, Fernando. Revolução Industrial, Revolução na Educação, Técnica e Humanismo. *Revista Civilização Brasileira*, Ano I, nº 04, setembro de 1965.
- AZEVEDO, Wilson. Panorama atual da educação a distância no Brasil. Disponível em <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos>>. Acesso em 08.06.01.
- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os Novos Modos de Compreender - a geração do audio-visual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação para a mídia: missão urgente da escola*. Brasília: UnB, mimeo.
- BERGER, René. *A Tele-fissão alerta à Televisão*. São Paulo: Loyola, 1979.
- BLOIS, Marlene. Educação a distância via rádios e TVs educativas: questionamentos e inquietações. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996. p.42-50
- BONILLA, Maria Helena. Alfabetização, digital? In: *Jornal da SBPC*, disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br>>. Acesso em 08.07.01.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23.12.96.

\_\_\_\_\_. Lei 9.472 de 16.07.97. Dispõe sobre a organização dos serviços de telecomunicações – LGT. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17.07.97

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.494 de 10.02.98. Regulamenta o art. 80 da LDB nº 9.394, de 20.12.96. *Diário Oficial da União*, Brasília/MEC, 11.02.98.

\_\_\_\_\_. Lei 9.998 de 17.08.00. Institui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações – FUST. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18.08.00

CARLI, Renato Mattarelli. Telecurso 2000 é "edutainment" por unir educação e diversão. Site Educacional, disponível em <<http://www.educacional.com.br/entrevistas>>. Acesso em 02.09.01

CARVALHO, Celso. *A Educação Cidadã na Visão Empresarial: O Telecurso 2000*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CERNY, Rosely Zen e ERN, Edel. Uma Reflexão sobre Avaliação Formativa na Educação a Distância. *Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu/MG, 2001, p. 149-170.

CITELLI, A. O. Educação e Mudanças: novos modos de compreender. In: \_\_\_\_\_. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo, Cortez, 2000, p. 17-38.

CORDENONSSI, Ana Maria. Telecurso 2000: educação para o trabalho. Piracicaba, 1988. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.

CORTELLA, Mario Sergio. Globalização e educação. *Revista Educação*, São Paulo, Editora Segmento ANO 27 nº 240, abr/2001, p.56

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Informática na escola pública brasileira. Disponível em <<http://www.propesq.ufpe.br>>. Acesso em 14.09.99.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica e ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

FARIA, Dóris Santos. UNIREDE. Disponível em <<http://www.unirede.br/entredoris.html>>. Acesso em 01.03.02

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Educação teve pouco espaço na Conferência Nacional de C&T&I. *JC E-Mail*. 25 set. 2001. Notícias de C&T, Serviço da SBPC, n. 1881. FERRETTI, Celso João (org.) et al. *Novas Tecnologias, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Vozes: 1994.

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

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

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DA BAHIA/SESI/SENAI. *Telecurso 2000. Projeto de Implantação*. Salvador-Bahia. 1996

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO/FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Fundamentos e Diretrizes do Telecurso 2000*. Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. *Manual do Orientador de Aprendizagem – Telecurso 2000*. Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. *Síntese das Propostas Pedagógicas – Telecurso 2000*. Rio de Janeiro, 1995.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação à distância. In: PRETTO, Nelson (org). *Globalização e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO/Governo do Estado do Ceará/ Secretaria de Educação Básica. *Caderno de Capacitação: Refletindo com o Telecurso 2000*. Edição Especial para o Projeto Tempo de Despertar, janeiro 2000. (vol. 2).

\_\_\_\_\_. *Caderno de Capacitação: Conhecendo o Telecurso 2000*. Edição Especial para o Projeto Tempo de Despertar, janeiro 2000. (vol. 1).

GARFINKEL, H. Estudos sobre os fundamentos dos procedimentos de rotina em atividades cotidianas. In: \_\_\_\_\_. *Studies in Etnometodology*. 1994.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD – para o desenvolvimento da educação nacional. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996, p.28-33.

GUTIEREZ, F. e PRIETO, Daniel. *Mediação Pedagógica: educação à distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Atlas, 1995.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio*. Porto Alegre, RS, 1993.

HOPPE, Heinz Ulrich. Assistência Inteligente em ambientes de aprendizagem colaborativos. *Colômbia*. 1994. v.7, nº1.

IANNI, Octavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano VII, nãoº 12, fev/1997. p 30-35.

JAMBEIRO, Othon et all. A televisão no Brasil e a regulamentação de suas finalidades educativas e culturais. *Revista da FAEBA*. Salvador, nº 6 jul/dez 1996.

JAMBEIRO, Othon. *A TV no Brasil do Século XX*. Salvador: EDUFBA, 2001.

KAWAMURA, Lili. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo, Editora Ática, 1990.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. FERRETTI, Celso João (org.) et all. *Novas Tecnologias, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Vozes: 1994. p.36-53.

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

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBO, Francisco Silveira. *Educação a distância: regulamentação*. Brasília: Editora Plano, 2000.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LITWIN, Edith (org). *Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Lucília. A educação e o desafio das novas tecnologias. FERRETTI, Celso João (org.) et all. *Novas Tecnologias, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Vozes: 1994. p.165-184.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos Prardigma e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 14-29.

MARCONDES Filho, Ciro. *Sociedade Tecnológica*. São Paulo: Scipione, 1994.

MARINHO, Roberto. Discurso de Doutorado Honoris Causa. Brasília, UnB, disponível em <[http://www.unb.br/titulos/r\\_marinho.htm](http://www.unb.br/titulos/r_marinho.htm)>. Acesso em 20.03.01 (seção Títulos e Honrarias)

MARQUES, Mario Osório. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

MORAES, Maria Cândido. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 57-69.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. CASTRO, G. d. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. A Reforma do Pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar P. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. (p. 21-34)

\_\_\_\_\_. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MOTA, Maria Regina. TV pública: a democracia no ar. Belo Horizonte, 1992. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

NISKIER, Arnaldo. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, Ivônio Barros. Noções da Educação a distância. Disponível em <<http://www.ibase.org.br/~ined/ivonio1.html>>. Acesso em 03.10.96

OLIVEIRA, Ramon. *Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. de. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PARENTE, André. *Imagem-máquina - a era das tecnologias do virtual*. São Paulo: Editora 34, 1995.

PETERS, Otto. *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2001.

POPPOVIC, Pedro Paulo. Educação a distância: problemas de incorporação de tecnologias educacionais modernas nos países em desenvolvimento. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 5-8.

POSTMAN, Neil. *Técnoptólio - a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.

PRETI, Oreste (org). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.

\_\_\_\_\_. (org). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá, NEAD/IE – UFMT, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, MEC/INEP, v. 79, n. 191, p 19-30, jan./abr. 1998.

PRETTO, Nelson, SERPA, Felipe. *A Educação e a Sociedade da Informação*. desafios 2001, Braga, Portugal.

PRETTO, Nelson. *Uma Escola sem/com Futuro*. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Desafios da educação na sociedade do conhecimento. *52ª Reunião Anual da SBPC*. Brasília, 11 jul. 2000.

RAMAL, Andrea Cecília. Avaliar na Cibercultura. *Pátio - revista pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, n.12, fev/abr 2000.

RAMOS, Mozart Neves. Universidades corporativas. *Jornal do Comercio*, Recife/PE, 15.08.00. Disponível em < <http://www.jornaldocomercio.com.br>>. Acesso em 15.08.00

REZENDE, Ana Lúcia. *A TV e a criança que te vê*. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Riode Janeiro: Salamandra, 1984.

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

SANTOS, Laymert Garcia. *Desregulagens*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 17-27.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SERPA, Felipe. A crise da modernidade - Para Onde Vamos? *Revista Bahia Análise e Dados*. Salvador: CEI, v.3, n.1, jun./1993, , p. 5-11.

\_\_\_\_\_. *Ciência e Historicidade*. Salvador, Edição do Autor, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação e territorialidade: pedagogia da diferença*. Salvador, 2001, mimeo.

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

\_\_\_\_\_. Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. GONÇALVEZ, M. A. R. *Educação e Cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro, Editora Quartet, 1999.

SOUZA, Paulo Renato e RILEY, Richard. Educação alem das fronteiras. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 7 jan. 2001.

SOUSA, Sandra Z. L. Revisando a teoria da Avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1993. (p 27-51)

TAKAHASHI, T. (org.). *Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, set. 2000.

TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

VASQUES, Antônio. Anatel e Internet na escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza/CE, 27.06.00. Disponível em <<http://www.noolhar.com/opovo>>. Acesso em 27.06.00

VATTMO, Gianni. *A sociedade transparente*. São Paulo: Edições 70, 1991.

Fundação Roberto Marinho chega à Internet. *Jornal Estado de São Paulo*, São Paulo, disponível em <<http://www.estado.estadao.com.br/jornal/suplem/info/98/06/01/info033.html>>. Acesso em 05.06.99.

Papagaio velho também aprende a ler. *A Tardinha - Informativo dos funcionários de A Tarde*. Salvador, Bahia, nº 21, jun/2000.

Investigação de contrato: MP do Maranhão apura contrato de R\$ 102 milhões. Consultor Jurídico - Revista Eletrônica de Informações Legais, São Paulo, disponível em <<http://www.conjur.com.br>>. Acesso em 02.09.01

Novela é coisa Séria?. Ao mestre com carinho – Revista Eletrônica, São Paulo, disponível em <<http://www.uol.com.br/amcc/cmp/set01.htm>>. Acesso em 23.07.01

Inclusão digital: empresa leva Internet às escolas públicas. *Revista Educação.*, Rio de Janeiro, Editora Abril, Ano 27 n. 240 abril de 2001 p. 28-31

Operadoras levam acesso rápido a escolas afastadas. *Jornal Valor Econômico*, São Paulo, disponível em <<http://www.valoronline.com.br>>. Acesso em 10.11.00

TVs universitárias formam rede nacional. *Jornal O Tempo*, Belo Horizonte/MG, 01.06.00. Disponível em <<http://www.otempo.com.br>>. Acesso em 07.06.00.

CANAL FUTURA. Rio de Janeiro, disponível em <<http://www.futura.org.br/conheca.asp>>. Acesso em 20.03.2001

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, disponível em <<http://www.fiesp.org.br/instituc/index.htm>>. Acesso em 10.09.01

BIBLIOTECA VIRTUAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Brasília, disponível em <<http://www.prossiga.br/edistancia>>. Acesso em 27.02.02

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. Brasília, disponível em <<http://www.mc.gov.br>>. Acesso em 27.02.02

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Brasília, disponível em <<http://www.mct.gov.br>>. Acesso em 27.02.02

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 27.02.02

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL – UNIREDE. Disponível em <<http://www.unirede.br>>. Acesso em 15.12.01

UNIVERSIDADE VIRTUAL BRASILEIRA – UVB. Disponível em <<http://www.uvb.br>>. Acesso em 15.12.01