

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SOLUÇÃO OU NOVOS DESAFIOS?

Alessandra Assis Picanço (UFBA)

A prática organizada da Educação a distância (EaD) vem, rapidamente, ganhado espaço na sociedade atual, envolvendo um número cada vez maior de sujeitos sociais, seja no meio acadêmico, industrial, na esfera pública ou privada, gerando a necessidade de que as ações na área sejam acompanhadas de intensa reflexão. Esse tema, aparentemente, tão complexo e exponencial quanto o crescimento e a convergência do potencial das tecnologias da comunicação e da informação, já faz parte das principais discussões na área educacional, onde vem sendo apontado como um dos caminhos para a democratização da educação e para suprir a demanda emergente de educação continuada.

Alguns autores, defendem que EaD não é um fenômeno tão recente como parece denotar a intensidade com que vem sendo tratada atualmente. Quando se detêm à narração do histórico da EaD, como Niskier (1999) e Pretti (1996), enumeram experiências que representariam marcos na *evolução* da EaD. Eles descrevem desde as práticas mais remotas de educação que fazem uso circunstanciais dos meios de comunicação. Mas também situam na década de 60 uma alavancada no quadro mundial da EaD, com a fundação das universidades abertas e a distância e outras grandes ações internacionais.

No Brasil são citados os cursos criados pelo Instituto Universal Brasileiro (1941), as *escolas radiofônicas* ou as *teleaulas dramatizadas* do Movimento de Educação de Base – MEB (1956), a criação e utilização das TV's educativas para fins mais diretos de EaD (1967), o Projeto Minerva que transmitia cursos em cadeia nacional por emissoras de rádio (1970), o projeto LOGOS para formação de professores leigos utilizando material impresso (1973),

o Projeto Saci – Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares – que tinha como objetivo estabelecer um sistema nacional de teleducação via satélite (1973), o Telecurso de 1º e 2º graus (1978) que depois passou a Telecurso 2000 (1995) que trabalha no nível da Educação Básica e do Ensino Profissionalizante, o Projeto TV Escola (1996) que transmite programas educativos concentrando-se na formação de professores. Além disso, há o registo da criação de Instituições e instâncias voltados para a EaD.

Apesar da abrangência apresentada nas estatísticas do número de pessoas que tiveram acesso às diversas experiências, algumas análises mais detalhadas sobre iniciativas específicas apontam questões que incitam a reflexão sobre o sentido da democratização do acesso à educação imputada à EaD que tem estado em torno dela em toda a história. É quase unanimidade na literatura sobre a EaD brasileira que a descontinuidade dos projetos, especialmente os governamentais, prejudica a realização da tal *vocação democrática* da EaD. Alguns currículos são inadequados, materiais didáticos são padronizados e não atendem às necessidades regionais, o acompanhamento do grande número de alunos é deficiente, há uma alta taxa de abandono, entre outros problemas.

Uma outra característica que parece ser um indicador importante é o tipo de instituição que tem estado envolvida na *execução* de ações em EaD. Elas podem responder à questão: quem vem fazendo educação no Brasil? Assim, aparecem nomes como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, os diferentes Canais de televisão, Entidades religiosas, fundações e institutos. No Ministério de Educação e do Desporto apenas em dezembro de 1995 foi criada a Secretaria de Educação à Distância (SEED). Somente em 1996, na mais nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi dedicado um artigo para a EaD, o Artigo 80, que legisla sobre a veiculação, o credenciamento de instituições e registo de diploma, entre outros aspectos.

O envolvimento das universidades brasileiras com a EaD também parece ter sido tímida, a princípio, com uma crescente participação posteriormente. Só a partir de 1980 começa a funcionar o Centro de Educação a Distância – CEAD – da Universidade de Brasília (UnB); em 1995 é criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação – NEAD – da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); O laboratório de EaD do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criado em 1995; recentemente houve a constituição de consórcios nacionais entre instituições de ensino – a Universidade Virtual Pública do Brasil (www.unirede.br) é formada por 63 instituições públicas de ensino, entre universidades federais, estaduais e Cefets; a Universidade Virtual Brasileira (<http://www.uvb.br/>) é formada por 9 instituições de ensino superior (2000).

A Biblioteca Virtual de Educação a Distância (www.prossiga.br/edistancia), do CNPq, apresenta inúmeras instituições que trabalham, atualmente, com a EaD. Essas iniciativas merecem ser acompanhadas de perto uma vez que o início dessa prática nas universidades pode fortalecer os aspectos ligados à uma formação mais consistente e integrada de profissionais para atuarem na área e, associado a isso, o enriquecimento da reflexão sobre esse processo, que está sempre a exigir respostas inovadoras e criativas.

Nesse movimento de articulações notamos que a EaD tem uma trajetória sintonizada com o desenvolvimento tecnológico, econômico, político e social do país. A própria falta de um desenvolvimento mais estratégico na área, envolvendo as ações, políticas e pesquisas, realizado pelos diversos atores e instituições, a partir de objetivos explícitos e compartilhados, de certa forma, apontam para a complexidade da experiência desencadeada no Brasil.

Dessa forma, as primeiras ações brasileiras em termos de EaD representavam a tônica do movimento conhecido como Tecnicismo

na Educação, onde caberia à educação fornecer *capital humano* à modernização da produção em curso e legitimar todo um arcabouço de valores ideológicos necessário à sua sustentação. Nesse movimento era estabelecida 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.

Desde essa época havia uma forte influência externa sobre a experiência educacional brasileira. Mesmo mais recentemente, no bojo das discussões acerca da globalização da economia e integração dos diversos países no esquema mundial de comércio e produção, Fonseca identificou "uma consonância com as orientações do Banco [Banco Mundial] no sentido de privilegiar a formação mais ligeira e mais barata, como a 'capacitação em serviço, a distância e em cursos mais rápidos", numa análise que fez dos documentos de "política estratégica" do Ministério da Educação e Desporto (1999:73). Aqui, mais uma vez, a perspectiva é acelerar o processo de qualificação do professor, restringindo-o ao treinamento para realização mais eficiente das metas apressadas de escolarização básica, onde a EaD é a principal *ferramenta*.

Aparentemente, também nessa linha vem sendo realizado um novo acordo de cooperação nas áreas de treinamento de professores, no estabelecimento de padrões educacionais, na melhoria dos processos de avaliação, em novas tecnologias, na expansão do intercâmbio educacional entre o Brasil e Estados Unidos da América (SOUZA, 2001). A preocupação central nisso continua sendo dar vazão à exigência do mercado de trabalho de uma formação contínua das pessoas, o que garantirá, em primeiro lugar, o aumento de ganhos em produtividade, uma perspectiva que entende as questões sociais no limite de sustentação dos interesse econômicos.

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.

Um outro fator que tem implicações diretas na experiência em EaD e precisa ser pensado em conjunto com os interesses sociais e educacionais é o desenvolvimento das telecomunicações, pelas condições infra-estruturais de acesso às tecnologias que essa área vai promover. Com a criação do controverso Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações - FUST (<http://www.anatel.org.br/>), as prestadoras de serviços nessa área passam a ter as *obrigações de universalização* e o dever de contribuir com a receita do Fundo, mediante o pagamento de impostos pela autorização e prestação do serviço e uso de radiofrequência. Essa receita irá 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.

Recentemente, foi lançado O Programa Telecomunidade, que prevê a distribuição de computadores para escolas públicas de ensino médio utilizando recursos desse Fundo. Por outro lado, interesses econômicos diretamente relacionados com a expansão dos serviços telefônicos para as escolas também estão incluídos nessa discussão. Isso, inclusive foi determinante do atraso das definições do alcance social do FUST, ele teve uma tramitação no congresso que durou, aproximadamente, dois anos até que fosse finalmente aprovado. Sua execução deve ser acompanhada de perto pela sociedade civil.

Esses interesses também estão presentes no comércio de software, de equipamentos, de livros didáticos ou pacotes completos de cursos, entre outros, dirigidos à escola. Reconhecidamente, ela parece ter acrescentado à sua demanda por preparar pessoas para atuar no mundo do trabalho a sua própria transformação como um nicho de mercado dos mais atraentes, tanto pelo seu potencial de consumo desses bens e serviços quanto pelo fato do capital produtivo estar em busca de novas áreas de atuação e conquista de novos mercados. (CARVALHO, 1999)

A questão da democratização do acesso ao mundo da comunicação, inclusive o papel da EaD nesse contexto, também está sendo discutida no âmbito do programa Sociedade da Informação (<http://www.soc.info.org.br/>). Esse programa foi iniciado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia mas sua elaboração envolveu especialistas de todo o Brasil, em diversas áreas. Ele trata de uma série de políticas e iniciativas voltados para a entrada do país no movimento global de mudanças nas dimensões político-econômica-tecnológica, desencadeado pela grande quantidade e velocidade de circulação de informações digitalizadas, através do uso crescente da Internet na economia.

O programa visa a transformação de estruturas, práticas e condições de acesso das pessoas, *usuárias ativas da rede de informações*. A perspectiva predominante é a preocupação com o mercado, com a competitividade das empresas brasileiras no cenário internacional e com a naturalização do consumo individual de informações e produtos, bem como com a agilização da máquina pública através da rede.

Nesse contexto, o capítulo dedicado à educação inclui a EaD como uma referência voltada para a sustentação da qualificação contínua de pessoas para suprir essa demanda econômica. Ela é inserida como uma alternativa de baixo custo, voltada para comunidades marginalizadas e que vai possibilitar o desenvolvimento da alfabetização digital - habilidade para o uso das tecnologias e

acesso à informações. A perspectiva continua a ser a lógica de distribuição de pacotes prontos de conteúdos. Apesar do documento citar como avanços na área o acréscimo de interatividade, da organização do trabalho em equipe, da cooperação proporcionado pela Internet, nenhuma ação concreta é definida. (Livro Verde, 2000)

O aspecto da informatização e do uso de televisão e vídeos nas escolas são pontos chave para a questão da democratização de acesso e à tal Sociedade da Informação apesar do pouco diálogo entre o MEC e o MCT, que são as instâncias responsáveis por essas políticas. Talvez, mais à frente da idéia da complexidade da experiência brasileira de EaD esteja a simples preocupação com a *modernização* setorial, traduzida como a simples incorporação das *novas* tecnologias como *ferramentas* à serviço do progresso do ensino, tornando-o mais fácil, mais motivador e mais adaptado às *exigências do mundo do trabalho*.

Há uma relação de dependência ou complementaridade entre diversas frentes: políticas públicas nas áreas de educação, de ciência e tecnologia, de comunicação; pesquisas permanentes e reflexões na área; implementação de experiências e projetos. Apesar de tudo isso ter sido historicamente tratado de modo separado, é no conjunto dessas relações que estamos construindo a nossa experiência com EaD, construindo sentidos, descrevendo limites, criando condições para a materialização de diferentes possibilidades nessa área.

A rede intrincada na qual se situa a EaD, que vem sendo tecida desde a sua origem, em especial no Brasil, demonstra que essa é um campo relevante dentro do contexto educacional. Os novos desafios que surgem no bojo desse tipo de experiência educacional - intrinsecamente articulado ao uso das tecnologias da comunicação e informação - aliados a outras tantas questões que já vem sendo discutidas em educação exigem o reconhecimento dessa rede e de seu movimento.

Certamente a EaD vem sendo amplamente citada no contexto educacional atualmente, mas isso não significa apenas que ela está na *crista da onda*, como afirmam os críticos mais contundentes ou irônicos ao fazerem uma leitura desse contexto. A especulação acerca do caráter complementar ou alternativo como ponto de partida para a análise da EaD pode, inclusive, limitar a exploração da especificidade desse processo, de suas possibilidades e de novas articulações. Na verdade, a EaD coloca questões que tem exigido, inclusive, 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.

Uma questão relevante nesse campo passa pela própria definição da EaD. Apesar de não haver uma unanimidade na literatura quanto a isso, a maior parte das definições prendem-se ao aspecto da separação física entre professor e aluno e do uso intensivo de meios técnicos de comunicação. De modo geral, são descritivas e

...definem EaD pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional...O parâmetro comum a todas elas é a distância, entendida em termos de espaço. A separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada, justamente porque esta separação é considerada a partir do parâmetro da contiguidade da sala da aula que inclui a simultaneidade. (BELLONI, 1999:27)

A definição apresentada por Peters (1973), que está pautada no paradigma econômico Fordista, contribui com elementos esclarecedores:

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 parte dos processos de EaD - possível através do treinamento de grande número de pessoas em pouco tempo e com menores custos - e na produção centralizada de materiais didáticos e distribuição em larga escala de conteúdos, além da alta divisão de trabalho entre equipes de professores especialistas, tutores e técnicos.

Nesse modelo há uma separação do processo educativo em dois pólos estanques - o da emissão e da recepção. 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 potências diferenciadas - 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 o aluno ali sentado, uniformizado e calado, assimilando informações.

Certamente, esse modelo *broadcasting* que tem estado presente na educação, na comunicação e na sociedade, vai além da pura limitação tecnológica. Por exemplo, a tecnologia (técnica/conhecimento) que deu origem ao rádio e à televisão possibilitava tanto com a emissão quanto com 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 qualquer dispositivo técnico é uma *ferramenta*, como se guardasse em si apenas um valor de uso, como se ela fosse *neutra*.

O modelo de educação industrial ou de massa com que tem sido encaminhada a EaD, em diversas experiências, 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 demandam suas necessidades ou as de seu grupo.

Algumas produções na área já discutem a passagem do modelo *broadcasting* para um outro modelo, seguindo a linha analítica de comparação, agora com paradigma econômico Pós-Fordista. Assim, haveria uma exigência cada vez maior de flexibilidade e interatividade, a ênfase 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 das tecnologias da comunicação e informação que fazem parte da EaD devem ser consideradas mais exaustivamente. No fundo, essas são as tecnologias que protagonizam o que está sendo chamado de Revolução Tecnológica, posterior às Revoluções Industriais e que ultrapassam a relação de causa e efeito com relação aos paradigmas econômicos. Segundo a análise de 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." (1999:31)

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, integrantes de lógica capitalista de otimização de processos e produtividade, tomando a educação como um processo de produção que se otimiza através da modalidade de EaD que utiliza diversos instrumentos para garantir como produto o sujeito social adaptado às exigências de mercado.

A EaD está fortemente articulada à discussão sobre essa sociedade em rede, que vem sendo estabelecida a partir da

Revolução Tecnológica em curso. Isso se dá, especialmente, pela conexão que a EaD estabelece com as mesmas tecnologias da comunicação e informação. O debate sobre essa articulação precisa ultrapassar a idéia de que a incorporação de tecnologias no campo educacional tem a ver, apenas, com uma questão de modernização e/ou expansão quantitativa do mesmo tipo de educação que vem sendo historicamente *aplicada*. Afinal, mais do que soluções instantâneas, a experiência em EaD tem trazido à tona sua especificidade, o que envolve também a reconfiguração de desafios antes peculiares ao ensino convencional, a transformação das condições de planejamento, produção e interação entre os atores envolvidos no processo.

Essa articulação, por vezes, serve apenas para distinguir alguns marcos históricos da EaD, segundo a predominância do uso de uma ou outra tecnologia. Assim, distingue-se a fase da educação por correspondência, o período do uso do rádio, da televisão e do vídeo e, mais recentemente, a nova fase da Educação via *Web*, com o uso da Internet. Além da equivocada, essa perspectiva evolucionista presente nesse tipo de explicação acaba enfatizando, apenas, o uso instrumental das tecnologias, sem que haja uma análise mais ampla do sentido dessas tecnologias no contexto social ou educacional em cada momento histórico específico.

Além disso, essa análise ganha ares estéreis quando pressupõe a idéia de substituições lineares das tecnologias postas em uso a cada tempo. Por outro lado, presenciamos uma grande heterogeneidade de experiências quanto ao tipo de tecnologia que é utilizada. Depois, existem exemplos de combinações de diferentes tecnologias em um único curso, o que fica cada vez mais crônico com a convergência de mídias possibilitada pela digitalização. Qualquer leitura atual da EaD deve reconhecer e buscar entender essa heterogeneidade, bem como as nuances que envolvem a integração cada vez maior entre som, imagem, texto e hipertexto.

Além disso, o caráter heterogêneo quanto ao uso de tais *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.

Em algumas definições de EaD é apontado o uso de tecnologia, como se isso pudesse limitar uma área especial de ação. Contudo, é difícil diferenciar a EaD e a educação convencional, com base no tipo de tecnologia que cada uma dessas práticas utiliza especialmente porque já assistimos à inundação das escolas com televisores, vídeos, computadores entre outros dispositivos comunicacionais. Há, de fato, uma especulação na literatura específica sobre a convergência entre a educação convencional e a EaD gerando uma área de interseção que não pode ser definida por um ou outro conceito – especialmente a partir da consideração das mudanças introduzidas, basicamente, pelo uso da Internet e do movimento de formação de consórcios entre instituições tradicionais para o oferecimento de educação a distância.

Não há certezas sobre as implicações dos processos de informatização e digitalização em termos de novos dispositivos de comunicação que podem ser criados. 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)

Essa tendência à uma *integração complexa de valores* antes relacionados a cada tecnologia, fala mais sobre uma coexistência do que de pura substituição de uma tecnologia por outra. Isso nos afasta, ainda mais, da idéia de que a *evolução em fases* pode dar conta do significado de nossa experiência em termos de EaD. A expectativa de *progresso*, aí implícita, é contraditória com o que estamos presenciando.

O foco dado pelas análises evolutivas da articulação da EaD com as tecnologias da comunicação e informação está fundamentado na idéia de que essas tecnologias são simples recursos. De modo geral, isso está associado à necessidade imediata de promover o uso de programas de TV, vídeos (do *software*, da *web page*) como uma ferramenta à serviço da educação, transformando-os em versões educativas, fazendo-os mais *didáticos* – o que está dentro da idéia de que alguns conteúdos devem ser tornados mais fáceis para que seja melhor assimilado pelo aluno. A concepção instrumental tem ocorrido tanto na EaD quanto na educação presencial.

Essa concepção parte 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. Esse é uma relação instituída no âmago da mesma ciência que está em crise na contemporaneidade, juntamente com a desacreditada idéia de *progresso* proveniente do ato de conhecer, um de seus pilares. Essa separação anuncia o instrumento como algo exterior às pessoas, objetivo, único, invariável e *neutro*.

O ser humano não pode ser concebido sem as tecnologias, nós vivenciamos uma relação de enraizamento recíproco entre sujeitos e objetos. As tecnologias intelectuais, especialmente a oralidade, a escrita e a informática, situam-se *fora* dos sujeitos cognitivos, mas elas também estão *entre* os sujeitos como códigos compartilhados e *nos* sujeitos, através da imaginação e da aprendizagem. (LÉVY, 1993:173-174).

A questão da neutralidade das tecnologias está atrelada à noção instrumental. Isso está expresso na afirmação de que uso que se faz delas determina se elas são boas ou más. No entanto, cada expressão tecnológica tem a sua história, seus agenciamentos, representa uma série de decisões que foram tomadas, escolhas de materiais, agregação de determinados conhecimentos, envolvimento de certas pessoas, condições e locais específicas de produção.

Portanto, "elas não são nem boas, nem más em si, mas também não são neutras". (LÉVY, 1993:194).

Além disso, a própria noção de uma realidade objetiva, externa às pessoas e aos grupos, faz parte de uma cosmovisão que vem sendo bastante questionada. Alguns autores afirmam que vivemos o fim da concepção unitária e universal de história, do modelo de homem ideal/civilizado e, assim, presenciamos o fim da Modernidade. Isso, potencialmente, dissolve os pontos de vista centrais, possibilitando a multiplicação generalizada de visões de mundo. Esse fenômeno estaria intrinsecamente relacionado ao crescimento exponencial da comunicação nas sociedades. (VATTIMO, 1989:17).

A sociedade de comunicação generalizada também tem apresentado um outro fenômeno exponencial que é a multiplicação vertiginosa da informação sobre a pluralidade de valores locais, sem a predominância de uns sobre os outros e, ainda, com "a possibilidade de convivência do local e do não-local permanentemente e, mais importante, simultaneamente" (PRETTO, 1996:41). Essa é a sociedade que está sob a égide das mesmas tecnologias da comunicação e informação que constituem o que conhecemos como EaD.

As mudanças que presenciamos tem uma relação recursiva com as formas de pensar e produzir o mundo, inauguram uma outra relação com o conhecimento. As pessoas que já 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, vem 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, 1989:11, 12, 27).

A discussão acerca da apresentação complexa da realidade (MORIN, 1999) pode contribuir para o entendimento mais aprofundado da articulação entre as práticas educativas e as tecnologias da comunicação e informação. Apesar de ser uma teoria que não substitui a idéia da realidade objetiva – porque não opera através de substituições. Esse já é um vínculo com um dos supostos problemas que algumas experiências de EaD tem apresentado, como foi discutido mais acima sobre a questão da diferenciação de fases na EaD.

Nasce da física a idéia de desordem como um componente dos fenômenos naturais, o que leva idéia de incerteza. Da desordem nasce a ordem. Isso acontece no bojo dos questionamentos acerca dos princípios da ciência moderna – da ordem presidindo o movimento do universo, da separação das coisas do meio natural e a fragmentação no intuito de controlar e conhecer, da coerência racional através da obediência aos princípios clássicos - que tem procurado pela certeza.

As ciências sistêmicas que surgem no século XX correm em paralelo com a notória insuficiência e dependência das ciências clássicas. Isso também contribui com a idéia de que a compreensão se dá pela contextualização e globalização da informação, pela integração num conjunto que dá sentido à informação, não separada, não compartimentalizada, através de uma razão aberta, não substituindo uma coisa por outra, mas dialogando. (MORIN, 1999:27).

Vivemos um momento histórico onde há, cada vez mais, a exigência de relações sociais caracterizadas pelo diálogo, interatividade, intervenção, participação, colaboração. Isso pode estar relacionado com a naturalização da inteligência coletiva como *modos operandi* da era da informação, onde cresce exponencialmente o potencial de comunicação em rede da sociedade.

Há uma nova relação entre emissão-recepção pautada na interatividade como novo paradigma da comunicação. Diferente do

modelo unidirecional próprio da educação de massa, a interatividade está na disposição ou predisposição para mais interação, para a *bidirecionalidade-hibridação*, pela fusão dos pólos da pragmática comunicacional; para a *participação-intervenção*, através da produção conjunta da emissão e recepção; *permutabilidade-potencialidade*, pelo espaço aberto para conexões possíveis e aleatórias, instantâneas e não sequenciais. Essa nova modalidade comunicacional atrelada às possibilidades de produção de conhecimento baseada no trabalho com imagem e som digitais prometem ser ações tão fluentes quanto escrever um texto, o que dá lugar a novas formas de discurso partindo de qualquer ponto da rede de comunicação. (SILVA, 2000)

A característica pouco determinante de qualquer tecnologia em si mostra que a sua configuração atual, no fundo, está associado a uma lógica de comunicação, ligada em última instância a uma visão de mundo e de sociedade que se quer manter ou transformar. Assim, por exemplo, a história da TV já nos apresenta a tecnologia Web TV, que promete ser mais interativa e deve se parecer com o computador tanto fisicamente como funcionalmente. Do mesmo modo, presenciamos a forte incursão da indústria cinematográfica e televisiva através da disponibilidade de portais na Internet. A cada dia os limites entre os diferentes dispositivos comunicacionais ficam mais estreitos.

Não há uma resposta pronta sobre qual seria o modelo ideal de EaD. Isso pode estar sendo provocado pela movimento intenso de mudanças nessa área, acompanhando a própria velocidade de transformações das tecnologias nessa área. Mas, a falta de um modelo pode ter uma relação com a própria configuração complexa vislumbrada na contemporaneidade. Para além de um modelo, fechado, estejamos caminhando para a expressão transitória de diferentes experiências que convivem e se estabelecem de acordo com as necessidades de seu tempo-espaço.

Na verdade, com toda a *modernização* colocada à serviço da educação e, para além das expectativas de resolução de situações históricas através da EaD e de sua alta *produtividade*, podemos escrever, ao lado, o trocadilho: novas tecnologias, *novos desafios*. Assim presenciamos os casos de escolas que têm computadores mas não têm energia, ou não têm linha telefônica, algumas recebem os aparelhos mas eles devem ficar trancados e sob vigilância porque podem ser roubados pelo próprio *público*; o controle sobre os alunos vem sendo dificultado, eles levam *paggers* para a sala de aula e recebem as informações necessárias para responder a prova, eles fazem cópia das informações da Internet para os trabalhos escolares.

Um dos desafios mais contundentes tem a ver com a própria compreensão sobre o sentido da EaD no nosso contexto social. É possível falar em democratização do ensino a partir da EaD? Antes mesmo dessa questão devemos dedicar esforços na discussão sobre *o que significa democratizar?* Essa questão carece de uma discussão mais ampla na sociedade e também deveria preceder a projeção e articulação de políticas na área de EaD, pelo seu caráter determinante de linhas de ação e investimentos. Assim, diante da concepção de democratização como a universalização do acesso à educação, os indicadores de qualidade das políticas se centralizam na quantidade de cursos e de alunos envolvidos nos programas, as ações se centralizam na instalação da infra-estrutura tecnológica que irá garantir a distribuição de conteúdos. Em diferentes áreas essa concepção mais quantitativa de democratização esbarra no problema das diferentes condições de vida, trabalho e produção de conhecimento que configuram o nosso contexto.

A preocupação com a infra-estrutura, realmente, deve acompanhar tanto a implantação quanto a manutenção de práticas que envolvem EaD. Alguns avanços já foram realizados com o PROINFO e o TV Escola do MEC, que distribuíram computadores, aparelhos de TV e vídeo para escolas em todo o Brasil.

Ao lado da questão da infra-estrutura, porém, a democratização envolve outros aspectos de modo interdependente como a questão da produção de conteúdo local. Em EaD é comum ser colocado como suficiente que haja um *especialista*, conhecedor dos saberes necessários para a explicação de um determinado tema, para que os *receptores* dessas informações possam ser *formados* à contento. É a mesma lógica da idéia de que agora podemos acessar os grandes cérebros e informações do *mundo desenvolvido*, mediante alguns toques na tela do computador. Mas, podemos chamar isso de educação?

A produção de conteúdo local é um aspecto fundamental do processo de democratização, é a comunicação horizontal entre os sujeitos do processo educativo, a expressão dos saberes locais, ampliando as possibilidades de uma formação mais atrelada às necessidades de cada comunidade e de seu relacionamento com o contexto mais amplo. Não é preciso elaborar muito para perceber que a questão da produção local de conhecimento (e de tecnologia – saber/fazer) é uma função, no mínimo, da competência para intervir na própria realidade. Por outro lado, a centralização típica dos programas de EaD submete as realidades locais a modelos hegemônicos, dificultando a emergência do diálogo entre o local e o não-local, horizontalmente. Criar condições para a produção descentralizada e disseminação de conteúdo local é um dos passos para a democratização da educação via EaD.

Pretto, em estudo realizado em universidades brasileiras e uma estrangeira sobre os aspectos da produção, distribuição, pesquisa e avaliação no que se refere a linguagem audiovisual, aponta para o desafio que ainda teremos que enfrentar para fazer com que a escola incorpore o desenvolvimento de outras formas de comunicação aliadas às suas preocupações com o desenvolvimento da oralidade e da escrita, uma vez que instituições que deveriam estar voltadas, exatamente, para a formação dos professores ainda estão distante de uma participação efetiva nessa *nova ordem social*.

Mais ainda do que a incorporação mecânica de tecnologias, o que está em jogo é a transformação da própria lógica de comunicação. O sentido de distribuição de informações de um pólo a outro está 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 onde prevalece a interatividade (PRETTO, 1996).

Com a EaD nós estamos vivendo um novo momento do processo educativo, um momento de instabilidade e de ritmo vertiginoso de mudanças alavancado pela presença maciça das tecnologias da comunicação e informação nas relações e processos. Estabelecer condições para a participação ativa das pessoas nesse contexto passa pela necessidade imprescindíveis de habilitá-las para a produção e crítica de imagens e informações. Sem isso, na escola, continuaremos *fregueses* do discurso produzido fora dela, sem ao menos sermos capazes de *pechinchar*, assumindo mesmo o papel dos mais insensatos *consumidores de informação*.

Referências bibliográficas

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

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

PRETTO, N. d. L. **Uma escola sem/com Futuro: educação e multimídia**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BABIN, P. e M.F. Kouloumdjian. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

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

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

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

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

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

NISKIER, A. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

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

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society**. Oxford, UK, Blackwell. 1996.

LEI 9.998/00. **Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações - FUST**. Brasília: Congresso Nacional, 17 de agosto de 2000.