
Anamelea de Campos Pinto


**A formação de professores para a
modalidade de Educação a Distância: por uma
criação e autoria coletivas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da professora Dra. Maria Luíza Belloni, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Florianópolis, março de 2004



*Para meus filhos Ana Luíza e Daniel
que souberam vivenciar na prática,
por um período, uma educação a distância.*



Agradecimentos

Sei que devo a todos aqueles que de alguma forma me ajudaram na criação desta tese. Além das vozes formais citadas no corpo do texto, outras se juntaram para a composição da harmonia aqui presente, a todas sou muito grata. Não obstante, gostaria de deixar registrado um agradecimento especial

À minha família, particularmente a minha mãe e aos meus irmãos Afonso e Aecto que sempre apostaram em minha possibilidade de superar limites;

À minha orientadora professora Dra. Maria Luíza Belloni, pela presença constante nos ensinamentos, nas leituras e por sua tenacidade para a conclusão desta tese;

Ao professor Dr. Jacques Gonnet, pela co-orientação e hospitalidade durante o ano de doutorado sanduíche na Université de Paris III – Nouvelle Sorbonne, em Paris;

Aos meus professores das disciplinas cursadas no doutorado, pelas interlocuções que permitiram (re)orientar minhas questões;

Aos professores Dra. Brasilina Passarelli, Dr. João Josué da Silva Filho e Dra. Solange Leda Gallo, pelas sugestões teóricas;

À banca examinadora desta tese, pela leitura atenta e suas observações;

Aos especialistas franceses e brasileiros na modalidade de Educação a Distância, pelas entrevistas concedidas;

Aos professores da Universidade Federal de Santa Catarina participantes do Programa de Formação Continuada a Distância de Complementação para a Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia, pelas respostas aos meus questionamentos;

À CAPES, pelo apoio financeiro que tornou possível a realização desta tese; e

Aos amigos Andréa Luswarghi, Beatriz Rizek, Carlos Alberto Moysés, Drica Guzzi, Diles Tombini, Edna Maciel da Silva, Laurette Emilie Pasternak, Lilane Maria de Moura Chagas, Marcela Helena Fejes, Nara Pimentel, Nilza Godoy Gomes, Patrícia Laura Torriglia, Priscilla Marques Ballarin, Roney Castro e Roseli Zen Cerney, pelas valiosas contribuições sempre presentes.

*“A pesquisa é, talvez, a arte de se criarem
dificuldades fecundas e de criá-las para os outros.
Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se
aparecer problemas.”*


(PIERRE BOURDIEU apud GOLDENBERG 2001, p. 78)



Sumário

Introdução	01
Capítulo I	
Análise dos Caminhos Percorridos	06
11 Gênese da escolha da temática da tese	07
12 Definição do tema e do problema	15
13 Originalidade e relevância do tema da tese	16
14 Justificativa	20
15 Objetivos	29
16 Hipóteses de trabalho	30
17 Procedimentos teórico-metodológicos	32
1.7.1 Enfoque metodológico	32
1.7.2 A pesquisa: primeiros delineamentos	35
Capítulo II	
Educação em Tempos de Comunicação	51
21 Panorama histórico	53
22 Transmitir ou comunicar? Eis a questão!	66
2.2.1 Da comunicação/educação de massa a uma comunicação/educação colaborativa	72
2.2.2 O meio é a mensagem? Pontos para reflexão	78
2.2.3 Tipologia das mensagens	89
23 De receptores a co-autores: por uma lógica da comunicação educacional ...	103
24 Síntese do capítulo	121

Capítulo III	
A Modalidade de EAD na Cibercultura	123
31 Especificidades da EAD	125
32 Da EAD industrial para a EAD <i>online</i> : na transição de paradigmas, o retrato de uma experiência	137
33 As competências e habilidades necessárias para atuar na modalidade de EAD: as múltiplas funções do professor	163
34 Síntese do capítulo	177
Capítulo IV	
Criação e Produção de Materiais para a Modalidade de EAD:	
a Autoria em Questão	179
41 Diferentes modos de produção educacional	181
4.1.1 Nas instituições francesas	181
4.1.2 Nas instituições brasileiras	189
42 Autoria na produção de materiais para EAD	202
4.2.1 Função autor e o efeito autor	205
4.2.2 Autoria sim! Mas para que leitor?	208
43 Síntese do capítulo	210
Conclusão:	
Refazer o Percorso e Apontar Novos Caminhos	212
Referências	226
Bibliografia Recomendada	237
Anexo A	241
Anexo B	243
Anexo C	259
Anexo D	267
Anexo E	269
Anexo F	284
Anexo G	303



Lista de Figuras, Quadros e Gráficos

Figura 1	Mapa da exclusão digital	3
Figura 2	Pólos de circulação do ser social	5
Figura 3	Interação homem/máquina	6
Figura 4	Teoria do Fluir	116
Figura 5	Dimensões da formação do professor	170
Quadro 1	Relação dos especialistas franceses entrevistados	3
Quadro 2	Relação dos especialistas brasileiros entrevistados	4
Quadro 3	Saber escolar <i>versus</i> saber midiático	5
Quadro 4	Mediações Comunicacionais em Educação e Processos Educaionais em Comunicação	6
Quadro 5	Mensagem educacional – categorias de representações	105
Quadro 6	Tipologia de Mensagens	122
Quadro 7	A distância transacional (segundo M. Moore)	131
Quadro 8	EAD como modalidade válida para o ensino superior (análise crítica) ..	149
Quadro 9	As atividades básicas dos especialistas em EAD	174
Quadro 10	As fases da Formação Aberta e a Distância - CNAM	183
Quadro 11	Exemplo de processo de produção de curso em EAD	201
Gráfico 1	Definição de EAD	126
Gráfico 2	Faixa etária dos respondentes	146
Gráfico 3	Área de formação dos respondentes	147
Gráfico 4	Titulação dos respondentes	147
Gráfico 5	Capacitação para o uso dos recursos informatizados	148
Gráfico 6	EAD como oferta de educação	149
Gráfico 7	Avaliação do guia para a produção de materiais	152
Gráfico 8	Criação/implementação de cursos (dificuldades)	153
Gráfico 9	Tipos de capacitações	156
Gráfico 10	Auto-avaliação dos professores	160

Pinto, Anamelea de Campos. **A formação de professores para a modalidade de Educação a Distância:** por uma criação e autoria coletivas. Florianópolis, 2004, 304 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

No atual momento da história da modalidade de educação a distância (EAD) convivem dois paradigmas, o industrial e o pós-industrial. Diferentes modos para a concepção, o desenvolvimento e a implementação de ações nesta modalidade se justapõem, reivindicando a participação de muitos atores no processo educacional. Nesse contexto, os papéis a serem exercidos pelo professor se multiplicam e se complementam. Novas competências e habilidades são requeridas, sobretudo aquelas relacionadas à criação e autoria de materiais didático-pedagógicos.

Neste sentido, esta tese, a partir de um eixo central de fundamentação teórica na inter-relação dos campos de Educação e Comunicação, e das pesquisas qualitativa e quantitativa, procura identificar quais são essas competências e quais as categorias que estão no cerne para o desenvolvimento das ações de formação (inicial e continuada) de professores, mais especificamente para os professores atuarem na modalidade de EAD.

As pesquisas qualitativas foram realizadas em dois países (França e Brasil no período de 2001 a 2003) a partir de entrevistas com pessoas em postos-chave em instituições na área de EAD. O método de entrevista utilizado foi o “entretetien compréhensif” (conversa compreensiva) apresentado pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann. A pesquisa quantitativa foi feita, no ano de 2003, com os professores da Universidade Federal de Santa Catarina envolvidos no programa de parceria entre esta universidade e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para a implementação do Programa de Formação Continuada a Distância de Complementação para a Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia. Para a análise dos dados das pesquisas foi empregado o referencial teórico da Análise de Conteúdo.

A partir do resultado dessas pesquisas e das análises teóricas efetuadas, duas noções foram evidenciadas: a de mensagem educacional e a de autoria. Neste sentido, este estudo defende que a compreensão dessas noções por parte daqueles que concebem e implementam ações de formação (tanto presencial, como a distância) é importante para que se possa promover a necessária mudança paradigmática da lógica da transmissão para a lógica da comunicação nas diferentes esferas educacionais.

Palavras-chave: educação a distância, formação de professores, mensagem educacional, autoria.

Abstract

Pinto, Anamelea de Campos. **The training of teachers on the subject of distance education:** for a collective creation and authorship. Florianópolis, 2004, 304 p. Thesis (Doctorate) – Post-graduate Program in Education, Federal University of Santa Catarina.

At the present moment in the history of distance education the industrial and post-industrial paradigms coexist. Different ways of conception, development and implementation of actions on this subject superpose themselves requiring a great number of actors in the education process. In this context, the roles to be played by the teacher multiply and complement themselves. New competences and skills are required, particularly those related to the creation and authorship of didactic-pedagogical work.

In this sense, this thesis, from the theoretical basis of the inter-relationship between the fields of Education and Communication and from the qualitative and quantitative researches presented, seeks to identify what are these competences and what are the categories that are the core of the development of the actions for the training of teachers, more specifically for those who work on the subject of distance education.


The related qualitative research was done in two countries (France and Brazil between 2001 and 2003) from interviews with people occupying key positions in institutions that produce work on the subject of distance education. The used interview method was the “entretien compréhensif” (comprehensive conversation) proposed by the French sociologist Jean-Claude Kaufmann. The quantitative research was done in 2003 with professors of the Federal University of Santa Catarina who were involved in the partnership of this institution and the Secretary of Education of the State of Bahia for the implementation of the Program of Distance Continuous Education for Complementation for the Degrees in Physics, Chemistry, Mathematics and Biology. The research data was analyzed using theoretical references of Content Analysis.

Two notions were made evident from both the results of these researches and the theoretical analysis presented: the notion of educational message and that of authorship. In this sense, this work indicates that the comprehension of these notions from those who conceive and implement means of education (not only in person but at distance as well) is important so that, in all different educational channels, the necessary paradigmatic change from the logic of transmission to the logic of communication can be established.

Keywords: distance education, teachers training, educational message, authorship.

Introdução

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.
(FREIRE, 1987, p. 84)



A epígrafe, de autoria do educador Paulo Freire, assinala com excelência uma das questões centrais do campo da Educação, ao salientar a falência do modelo autoritário de transmissão no processo educacional. Essa situação se evidencia ainda mais em um momento histórico no qual novas formas de interação são propiciadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Assim, uma educação que suponha uma separação dos meios de comunicação acabará por preparar jovens para um mundo que já não existe mais.

Certamente não estamos vivendo no mundo imaginado por George Orwell, em seu clássico romance “1984”¹, mas em tempos de realidade virtual, ciberespaço, cultura da simulação, espetacularização do cotidiano nos *reality shows*. Nestes reaparece a noção do Big Brother, sob a lógica da “sociedade do espetáculo” (BELLONI, 2003, p. 22), definida pela noção de interatividade. Silva (2002, p. 22) destaca que

[...] estamos agora diante da emergência histórica da interatividade. Na esfera tecnológica, a tela do computador não é um plano de irradiação, mas um espaço de manipulação, de co-criação, com “janelas” móveis e abertas a múltiplas conexões. [...] na esfera social, o jovem estudante é o novo espectador menos passivo, mais intuitivo, que tende a “uma aprendizagem fundada menos na dependência dos adultos que na própria exploração que os habitantes do novo mundo tecno-cultural fazem da imagem e do som, do tato e da velocidade.

Ainda que esse jovem (“novo espectador”) possa interagir com essas não tão novas tecnologias de informação e comunicação, isso não é garantia para que ele esteja livre de uma “falsa consciência produzida pelas mídias” (BELLONI, 2002, p. 8) para adaptá-lo às necessidades do sistema.

Nesse sentido, mais do que nunca os educadores deverão estar preparados para atuar em um cenário bastante complexo, no qual as tecnologias audiovisuais interativas

1. No qual tudo é mecanizado, modelado sob o jugo de um regime totalitário, onde os seres não são controlados exatamente por uma classe hegemônica encabeçada pelo ditador Big Brother (entidade virtual que é idolatrada), mas por uma força maior carregada de “símbolos” (o partido e seus três lemas: GUERRA É PAZ – LIBERDADE É ESCRAVIDÃO – IGNORÂNCIA É FORÇA).

estarão cada vez mais presentes. Em favor do desenvolvimento de formações que dêem respostas a essa demanda, temos hoje em curso no Brasil alguns programas de formação (inicial e continuada) para os docentes, sendo alguns deles na modalidade de Educação a Distância². Entretanto, Pretto (2001, p. 9) faz uma advertência sobre o emprego dessa modalidade para a realização dessas formações ao assinalar que

Novamente aqui os conflitos entre o governo federal e as universidades intensificaram-se. De um lado, há uma pressão para que, rapidamente, programas de educação a distância sejam implantados como forma de solucionar o problema da formação – diria eu de forma mais direta: de certificação – e, de outro, um bom número de universidades, especialmente as públicas, ainda buscam refletir e encontrar um caminho mais sólido para o uso da educação a distância.

Para se trilhar esse caminho, alguns atalhos precisam ser encontrados, caso contrário não haverá condições de atender às novas demandas por formação que se configurarão em todo o país. Segundo o secretário³ da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), a partir de 2004, as ações dessa Secretaria serão também dirigidas para o ensino superior. Até agora ela tem atuado principalmente na formação de professores dos ensinos fundamental e médio. Estão sendo previstas licenciaturas a distância em disciplinas como Biologia, Química, Física e Matemática.

Desse modo, com intuito de contribuir para uma reflexão mais apurada das questões que estão no centro da atenção daqueles que têm sido movidos pelo desejo da pesquisa e da implementação de experiências na modalidade de Educação a Distância, mais especificamente sobre a formação dos formadores, a presente tese apresenta, a partir de um eixo central de fundamentação teórica na inter-relação dos campos da Educação e da Comunicação, duas noções significativas que devem constituir o embasamento teórico de qualquer ação nessa área. São elas a de autoria e a de mensagem educacional.

2. Doravante EAD.

3. Marcos Dantas em entrevista concedida à TV Nacional em 2/3/2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?id=5215> (acesso em 3/3/2004).

Para essa apresentação, lembrando Marx⁴, que afirma ser importante distinguirmos o “método de exposição” do “método de pesquisa”, esta tese se constitui em quatro capítulos, respeitando o modelo redacional clássico. A ideia de produzir um documento dentro de uma lógica hipertextual, a partir de um suporte digital⁵ (como um CD-ROM, ou um *site*), foi perseguida ao longo de todo o período da redação desta tese, por acreditar que dessa forma os “dizeres” dos entrevistados bem como o pensamento dos autores com os quais foram mantidas interlocuções poderiam contribuir para a polifonia dos temas tratados neste estudo. Entretanto, por ainda não haver uma legitimação acadêmica dessa nova forma de produção, foi mantida a apresentação solicitada, tentando encontrar uma alternativa que permitisse aos leitores fazer uma leitura diferenciada. Cada capítulo tem uma pequena nota na qual se faz uma apresentação do que se vai tratar, instigando as ideias pré-construídas do leitor que sustentarão a produção dos sentidos. Ao final há uma síntese que cumpre a finalidade de resgatar as principais ideias tratadas, para encadeá-las no desenvolvimento das noções defendidas por esta tese.

No primeiro capítulo, intitulado *Análise dos Caminhos Percorridos*, são apresentados os elementos constitutivos do contexto em que se originou esta tese, tais como gênese da escolha da temática, definição do problema, originalidade e relevância do tema, justificativa, objetivos, hipótese de trabalho e procedimentos teórico-metodológicos. No segundo capítulo, *Educação em Tempos de Comunicação*, são estabelecidas algumas bases conceituais para a delimitação da inter-relação dos campos da Educação e da Comunicação. Esse referencial teórico permite compreender o contexto

4. No posfácio da segunda edição de sua obra *O Capital* (Marx, 1994, p. 16)

5. Conforme Demo (2003, p. 86) “cabe ressaltar que a nova mídia abriria alternativas de reconstrução do conhecimento, aliando ao texto o mundo da imagem; uma tese de doutorado poderia ser um filme, um vídeo, ou, sobretudo, a mescla de imagem e texto, sem perder qualquer rigor metodológico; um dia será comum argumentar pela imagem, fazer a revisão bibliográfica com meios eletrônicos, montar fundamentações em ambiente de ciberespaço, arquitetar a tese em meio eletrônico substancialmente, se que isso decorra qualquer desprezo pelo texto escrito e impresso, e muito menos banalização da seriedade acadêmica.”

no qual emerge a noção de mensagem educacional que esta tese procura cunhar.

O terceiro capítulo, *A Modalidade de EAD na Cibercultura*, relata o momento histórico pelo qual essa modalidade passa, no qual convivem dois paradigmas da EAD, o industrial e o pós-industrial. Para ilustrar esse quadro, são apresentadas algumas experiências brasileiras para a formação de professores pela modalidade de EAD. A partir da análise dessas experiências, mais especificamente da experiência realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina, procura-se identificar quais as competências e habilidades necessárias ao educador para atuar nesse momento de transição.

No quarto capítulo, *Criação e Produção de Materiais para a Modalidade de EAD: a Autoria em Questão*, está presente a outra noção central desta tese, ou seja, a noção de autoria, levando em conta os diferentes suportes tecnológicos pelos quais ela pode ser materializada.

Finalmente, após uma apresentação integrada entre a pesquisa de campo e as idéias teóricas, na conclusão desta tese são feitas as considerações e sugestões finais. Este trabalho, como tantas outras teses, coloca-se como um exercício dialógico, constituindo-se em obra aberta. Ao mesmo tempo, seu objeto de referência é essa mesma obra aberta de autoria coletiva. Este estudo pode ser considerado, portanto, como metalinguagem. Estou ciente também de que aqui não início nada. Na ordem do discurso, outras vozes já precederam minha fala e agora outras tantas surgirão, resultantes do confronto de outros referenciais teórico-práticos com o que aqui se considera. Assim, conversações outras serão estabelecidas; a grande ordem do discurso deve continuar seu caminho!

Capítulo I

Análise dos Caminhos Percorridos



O caminho faz o caminhante⁶.

*A verdadeira viagem ao descobrimento não consiste em
buscar novas paisagens mas novos olhares.
(MARCEL PROUST)*

6. Esta frase bem como a epígrafe de Marcel Proust encontram-se na obra de Anamélia Bueno Buoro, *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

1.1 Gênese da Escolha da Temática da Tese

A impessoalidade, que é quase de lei quando se trilham os caminhos da reflexão e da argumentação acadêmicas, deve suceder um discurso em que o autor da pesquisa assuma claramente seu lugar e sua voz. Fazer o contrário, mais do que insistir na via do objetivismo científico, implicaria talvez um falseamento das próprias condições da pesquisa, falseamento que, aliás, não escaparia mesmo aos leitores menos argutos. Nesse sentido, a supressão da primeira pessoa do singular em uma tese, que tem como um de seus temas centrais a questão da autoria, não parece apropriada, pois, ao me converter em autora deste estudo, assumo a “função social de organizar e assinar uma determinada produção escrita (neste caso, a tese de doutoramento), dando-lhe a aparência de unicidade (efeito ideológico elementar)” (FERREIRA, 2001, p. 12).

Assim, para que cada idéia apresentada neste texto produza sentidos aos leitores, é preciso que elas já tenham uma significação no imaginário desses. Diante disso, retomo as palavras de Orlandi, que elucida ainda mais essa questão, ao afirmar que:

Esta impressão do significar deriva do interdiscurso – o domínio da memória discursiva, aquele que sustenta o dizer na estratificação de formulações já feitas, mas “esquecidas”, e que vão construindo uma história dos sentidos. Toda fala resulta, assim, de um efeito de sustentação no já dito, que, por sua vez, só funciona quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade. (ORLANDI, 1996(b), p. 71).

Falo, portanto, a partir da minha própria experiência acadêmica/profissional, anterior à de pesquisadora. A escolha deste tema de pesquisa – A formação de professores para a modalidade de Educação a Distância: por uma criação e autoria coletivas –

constitui-se historicamente a partir de meu percurso como docente⁷ e como membro de centros de Educação a Distância (LED, Clemi e Escola do Futuro)⁸.

Nesse período de docência pude conviver com dois dos campos de conhecimento que são a base teórica dos referenciais tratados nesta tese, a saber: Educação e Comunicação. Segundo Braga e Calazans (2001, p. 56), “abordar os relacionamentos entre Comunicação e Educação solicita estar atento para uma característica geral de sua interface [...], de serem ambos *campos de abrangência*, com tendências ‘avassaladoras’ sobre variadíssimos aspectos do mundo social e físico”. Esses aspectos se apresentavam em minha prática pedagógica e me levaram, naquele momento de meu percurso histórico, a buscar respostas mais consistentes⁹.

Outra experiência profissional que deixou marcas em minha formação e, por conseguinte, na escolha de um outro eixo temático desta tese – *Human Interface*

7. Atuei como professora (nos anos de 1999 a 2001) das disciplinas *Estética e Cultura de Massa e Teorias da Comunicação* no Curso de Comunicação Social da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), nas habilitações de Jornalismo e Publicidade e Propaganda, tendo sido uma das coordenadoras do Núcleo de Estudos da Informação, associado àquele curso. Fui igualmente professora da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), no curso de Pedagogia, habilitação em Tecnologia Educacional (ênfase em Educação a Distância) e Treinamento Empresarial, ministrando as disciplinas *Teoria e Metodologia da Educação de Adultos e Teorias da Aprendizagem*.

8. Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina - LED — www.led.ufsc.br (período de 2000/2001); Centre de Liaison de l'Enseignement et les Moyens d'Information- CLEMI www.clemi.org (período de 2001/2002); Escola do Futuro/USP — www.futuro.usp.br (2003-).

9. No final de 1999 participei da primeira reunião do Grupo Comunic, na qual foi estabelecida a vinculação desse grupo de pesquisa ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Sua criação foi fruto do trabalho de longo prazo de ensino, pesquisa e extensão da professora Dra. Maria Luíza Belloni. Como está apresentado no *site* <http://www.ced.ufsc.br/grupos/comunic>, a constituição deste grupo foi igualmente corolário de um trabalho de pesquisa que vem sendo desenvolvido sobre as duas temáticas que se definem a partir das duas dimensões do processo de integração dos novos meios técnicos à educação: objeto de estudo (mídia/educação) e ferramenta pedagógica (comunicação educacional).

*Designer*¹⁰ – foi minha vivência como membro da equipe de elaboração do *Projeto Comunicação Educacional Interativa com Multimeios* (1995/97)¹¹. De forma similar, minha participação como uma das integrantes do Grupo de Apoio Pedagógico do Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (GAP/LED) foi, sem dúvida, um outro fator preponderante para a escolha da temática desta tese. No final do ano de 2000 e início de 2001, a UFSC, mais precisamente o Laboratório de Ensino a Distância (LED), estava vivenciando a experiência da execução de um Programa de Formação Continuada a Distância de Complementação para a Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia, em parceria com a Secretaria do Estado de Educação da Bahia. Assim, como estava estudando, em meu doutorado, questões relacionadas à formação de professores para a modalidade de Educação a Distância, fui convidada a integrar a equipe que desenvolvia aquele trabalho.

Posteriormente, dentro do programa de bolsa sanduíche de doutorado (nos anos de 2001 e 2002), tive a oportunidade de estagiar no Clemi, na França. Naquele centro do Ministério da Educação, segundo as informações contidas no documento oficial de

10. A opção pela língua inglesa para expressar esta área de conhecimento é proposital neste estudo, pois a tradução usualmente empregada em língua portuguesa é a de interface homem/máquina. Mas a idéia de “designer” desaparece nessa tradução, até porque não há uma palavra em português que possa apresentar toda a abrangência semântica que essa palavra tem em inglês. Enquanto em português se traduz “designer” por “projetista”, em inglês temos a dimensão da concepção, do desenho, da elaboração e da implementação de um dado projeto. Por isso vemos neologismos/anglicismos freqüentemente empregados em questões que envolvem essa noção mais abrangente, como, por exemplo, na palavra “webdesigner”.

11. Esse projeto, sob a coordenação do professor Dr. João Josué da Silva Filho, foi desenvolvido em uma parceria do Centro de Educação da UFSC com o Núcleo de Tecnologia Educacional do CTAI/SENAI/SC e os diretórios regionais do SENAI do Paraná e do Rio Grande do Sul. Nessa mesma época fui igualmente colaboradora do Laboratório de Utilisabilidade (LabiUtil/UFSC/CTAI-SENAI), onde pude participar da elaboração de projetos na área de usabilidade. O mais instigante entre eles, desenvolvido naquele período, foi o *ErgoList* (um conjunto de serviços de apoio à melhoria da qualidade ergonômica do software interativo, sendo disponibilizado para o público em geral na Internet, no *site* <http://www.labiutil.inf.ufsc.br/ergolist>).

apresentação (*Education à l'information: un apprentissage fondamental*¹²), as ações de formação (tanto inicial, como continuada) permitem inscrever na prática dos professores um bom número de atividades associadas à análise e/ou à produção de diferentes mídias. Em média, quinze mil pessoas são formadas a cada ano pelo Clemi, tanto em Paris quanto nas diferentes regiões da França. Dessa forma, pode participar de algumas dessas formações, conhecendo as características desse novo ator no cenário da educação – o educador/autor de mensagens educacionais com as tecnologias de informação e comunicação. Do mesmo modo pode observar e analisar as atividades de produção e quais as principais contribuições (e dificuldades) dos educadores franceses no processo de produção de seus materiais e/ou cursos.

No retorno ao Brasil, tive acesso a várias obras relacionadas à modalidade de EAD, pois o ano de 2003 foi marcado pela edição de oito novos títulos¹³ especializados. Entretanto, três livros relacionavam-se mais diretamente à temática da formação de professores para tal modalidade educacional; os demais faziam referências a ela, mas apresentavam temas mais abrangentes, que podem e devem servir de subsídios para tal formação. Destacam-se o livro *Educação a Distância Via Internet*, organizado pelos professores José Armando Valente, Maria Elisabette B. Brito Prado e Maria Elizabeth B. de Almeida, o livro *Educação online*, organizado pelo professor Marco Silva, e a obra da PUCRS Virtual, *Educação a*

12. Educação para a informação: uma aprendizagem fundamental.

13. Aqui citados os demais títulos que não foram mencionados no corpo do texto:

CAMPOS, F. C. A.; SANTORO, F. M.; BORGES, M. R. S.; SANTOS, N. **Cooperação e aprendizagem online**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Educação a Distância).

FIorentini, L. M.; MORAES **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Educação a Distância).

FRAGALE FILHO, R. **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Educação a Distância).

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas/PUC Minas Virtual, 2003.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. **A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

Distância: Cartografias Pulsantes em Movimento, organizada pelas professoras Marilú Fontoura de Medeiros e Elaine Turk Faria. O primeiro livro procura responder a questões como: é possível formar professores pela Internet? Que abordagens pedagógicas devem ser usadas? Que ambiente virtual de aprendizagem deve ser empregado? Essas e outras questões são respondidas com base no Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Uso das Novas Tecnologias, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Já o livro organizado por Marco Silva reúne o pensamento de 54 autores da área de EAD, mais precisamente da EAD *online*, apresentados em quatro partes, com um total de 32 artigos. Mas, do ponto de vista da formação propriamente dita dos professores para atuar nessa modalidade, não há muitos artigos, ainda que essa temática seja o pano de fundo das reflexões ali presentes. Quanto à obra da PUCRS Virtual, observa-se a presença de um número significativo de artigos que tratem de temáticas mais gerais em relação à EAD, mas sempre com a tônica na formação dos docentes.

Finalmente, outro dado, não menos expressivo para a escolha da temática aqui proposta, foi o resultado da pesquisa sobre o estado da arte na área de formação de professores para a modalidade de EAD, realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁴. Dos 60 registros¹⁵ apresentados pela busca da palavra-chave “educação a distância”, somente 14 tinham uma relação mais direta com essa modalidade de educação, mas nenhuma das teses retratava a formação de professores universitários para EAD. Uma nova busca foi, então, realizada com a palavra-chave “formação de professores” e, novamente, 60

14. Informações disponíveis no *site* www.capes.gov.br (acesso em 10/8/2003).

15. O banco de teses da Capes possui 125 mil teses e dissertações, apresentadas nos programas de pós-graduação do país, entre 1987 e 2001. As informações constantes dessa base de dados são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, mantidos por universidades e instituições de pesquisa brasileiras. Os anos de 2002 e 2003 estão ainda em aberto, e para isso a busca precisou ser feita nas bibliotecas das universidades, atividade nada fácil de se realizar, tendo em vista que a maioria dos bancos virtuais de teses ainda está em fase de implementação.

registros foram mostrados, mas desses nenhum se referia diretamente aos estudos da formação dos professores acima mencionados.

Como no mundo editorial, certamente um grande número de dissertações e de teses foi produzido nas diferentes universidades brasileiras nos dois últimos anos (2002/2003)¹⁶, mas elas ainda não se encontram disponíveis nesse banco de teses. Assim, consciente de que uma tese é sempre a apresentação de um caminho percorrido para a elucidação de um tema proposto, advirto aos meus leitores que, no momento da escolha da temática, como ainda hoje, a questão da formação de professores é crucial, ainda mais para a área de EAD, sobretudo para uma EAD *online*,

[...] cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infra-estrutura básica, como novo modo de produção. (SILVA, 2003, p. 11).

Cabe salientar que discorrer sobre a modalidade de Educação a Distância, no contexto brasileiro do final de 2003, início de 2004, é consideravelmente diferente do que há alguns anos, pois, pela primeira vez, e de forma explícita e inquestionável, essa modalidade adquiriu um *status* de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino brasileiro. Com o advento da Lei n.º 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), de dezembro de 1996, na qual a EAD é oficializada como uma modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, assistimos a uma retomada considerável de pesquisas e estudos para sua aplicação ao sistema educacional brasileiro. Posteriormente, com os Decretos n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e n.º 2.561, de 27 de abril do mesmo ano, além da Portaria Ministerial n.º 301, de 7 de abril de 1998, as bases da fundamentação legal da EAD foram ampliadas. Esses decretos surgem como resultado do trabalho de um grupo de especialistas formado pelo Ministério da Educação em 1997 para poder criar a regulamentação do artigo 80 da LDB, que diz o seguinte:

16. Período consagrado às pesquisas e à redação desta tese.

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

>> 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

>> 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

>> 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

>> 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos, em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas.

Ora, se, por um lado, do ponto de vista legal, a EAD passa a ter seu reconhecimento, por outro, a grande questão que se apresenta é: como lidar com o preconceito pelo qual ela ainda passa? No longo período entre a Lei n.º 5.692, de 1971¹⁷, e a nova LDB, de 1996, ou seja, durante 21 anos, a única possibilidade legal para a utilização da EAD na área educacional brasileira era para o ensino supletivo. Talvez, e em boa medida, esse preconceito tenha se constituído no imaginário coletivo nacional pela associação de um ensino considerado de segunda categoria, como o ensino supletivo, relacionado a uma modalidade também considerada de segunda categoria, no caso a EAD.

Em entrevista concedida por ocasião da audiência pública, em 20 de agosto de 2003, na Comissão de Educação e Cultura, o presidente da UniRede¹⁸ e diretor do Observatório Nacional, Wladimir Pirró e Longo, declarou que esse preconceito

17. Esta lei instituiu os cursos de licenciatura curta como recurso para atenuar a persistente escassez de professores habilitados nas escolas de 1º e 2º graus. Mais ainda, previu a realização de exames de suficiência e de complementação pedagógica para situações em que houvesse falta de professores licenciados (artigos 77 e 78), além de ter normalizado os ensinos de 1º e 2º graus.

18. A Universidade Virtual Pública do Brasil, UniRede, é um consórcio de 70 instituições públicas de ensino superior que tem por objetivo democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância, conforme informações obtidas no site: <http://www.unirede.br/quemsomos/index.htm> (acesso em 25/7/2003).

existe porque “há ausência de política para o setor público nessa área, dificuldade na implementação e problemas internos nas universidades públicas, além de interesses econômicos contrários de instituições privadas”¹⁹. O então secretário da Secretaria de Educação a Distância do MEC, João Carlos Teatini de Souza Clímaco, presente a essa mesma audiência, discordou da posição do presidente da Unirede quando afirmou que: “o problema é que o Estado nunca investiu nessa proposta. Se o governo assumir um ensino a distância de qualidade, não há dúvidas de que qualquer preconceito que possa existir vai acabar”. O secretário lembrou ainda que, dos três milhões de alunos do ensino superior, 70% estudam atualmente na rede privada.

Independentemente das posições adotadas sobre se há ou não ainda preconceito com relação à EAD, o que se observa hoje, após a publicação da Portaria n.º 2.253, de outubro de 2001, é uma crescente demanda por soluções para as questões de toda ordem, que vêm sendo enfrentadas pelas instituições que buscam planejar, desenvolver e implementar novas formas para o ensino/aprendizagem, que não são necessariamente as já tão conhecidas no âmbito presencial. Essa portaria autoriza as instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas e centros tecnológicos) a modificar o projeto pedagógico de cada curso superior já reconhecido, para oferecer cursos que se utilizem de uma abordagem híbrida, ou seja, 20% das disciplinas podem ser oferecidas na modalidade de EAD; e as demais, presencialmente.

Apesar de uma demanda crescente por essa modalidade, o saber acumulado em EAD no contexto brasileiro tem-se mostrado aquém das necessidades atuais; não pela ausência

19. Informações obtidas no site <http://www.elearningbrasil.com.br/clipping/clipping.asp?id=588> (acesso em 10/9/2003).

de experiências de qualidade já realizadas, mas pela ausência de reconhecimento e de registro que as fizeram perder-se ao longo da história. Assim, debates sobre a EAD se fazem indispensáveis, e a prova disso é a crescente produção científica na área²⁰, já salientada anteriormente.

Nesse sentido, a presente tese deseja contribuir para “desenrolar o fio de Ariadne”²¹, ou melhor dizendo, diligência por elucidar e por discutir as múltiplas funções que os professores estão sendo convidados a desempenhar nessa modalidade, sem terem sido devidamente formados para tal. Mais do que um exercício retórico, busca-se identificar essas funções, analisando os contextos em que elas se apresentam e aduzindo indicativos para a constituição de propostas de formação para os centros formadores de professores.

1.2 Definição do Problema

O capítulo introdutório de uma tese serve para estabelecer qual é o seu *núcleo* e a sua *periferia* ou, melhor dizendo, qual é o problema central e seus subproblemas. Com uma temática bastante abrangente como a formação de professores para a modalidade de

20. No último Congresso Internacional de Educação a Distância, organizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), realizado em Porto Alegre no mês de outubro de 2003, 165 trabalhos científicos foram apresentados para serem selecionados e posteriormente apresentados. Certamente, este número não é tão grande se comparado aos de outras áreas de conhecimento bastante consolidadas, mas, tendo em vista o tempo de existência da ABED (criada em 31 de junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em Educação a Distância e em novas tecnologias de aprendizagem) e do reconhecimento da modalidade no Brasil, esse número é expressivo.

21. Conforme a mitologia, Teseu, um jovem herói ateniense, sabendo que a sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual, sete rapazes e sete moças, para serem entregues ao insaciável Minotauro, que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído nessa lista. Em Creta, Teseu encontrou Ariadne, a filha do rei Minos. Ela entregou-lhe um novelo que ele deveria desenrolar ao entrar no labirinto, no qual o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Assim, Teseu adentrou o labirinto, matou o Minotauro e com a ajuda do fio que desenrolou pode encontrar o caminho de volta. Retornando à Atenas, levou consigo a princesa. O emprego de tal metáfora para referenciar o estudo aqui desenvolvido se fez em boa medida, por acreditar, assim como Dias (2000), que “labirintos, é claro, não têm saída, a menos que encontremos o seu segredo, reconheçamos as suas encruzilhadas e tenhamos o fio que nos conduza por seus trajetos”. Esse foi o desafio estabelecido no início da pesquisa, e agora, no momento da exposição, espero poder entregar o “novelo” aos meus leitores.

EAD, formular a questão principal torna-se não só necessário como também essencial para que o leitor possa encontrar a ponta do “fio de Ariadne” e, com isso, adentrar na tessitura propriamente dita da tese.

Tendo como pressuposto que vivemos um momento histórico no qual os produtos culturais não são mais expressão de uma subjetividade particular, mas de uma sociedade, de um tempo, a criação/produção de materiais didático-pedagógicos para a modalidade de EAD, mais especificamente a EAD *online*, deixa de ser individual e passa a ser coletiva, ou seja, o autor se assume como entidade coletiva. Isso posto, o problema central da tese é constituído pelas questões a seguir.

1. Na modalidade de EAD qual é o real papel do professor?
2. O professor, nessa modalidade, deixa de ser uma entidade individual para se tornar uma entidade coletiva?
3. No presente momento, coexistem diferentes modos de produção em EAD, sobretudo na EAD *online*; então, na divisão do trabalho para a criação e produção de materiais didático-pedagógicos para essa modalidade, o professor é reconhecido como sujeito-autor de mensagens educacionais? Quando e como isso acontece?

1.3 A Originalidade e a Relevância do Tema

No que diz respeito à relevância e à originalidade do tema proposto, Soares, em seu texto *Comunicação/Educação: a Emergência de um Novo Campo e o Perfil de seus Profissionais*, assevera que:

[...]faltam pesquisas de natureza especulativa que busquem entender o papel das tecnologias na formação do conhecimento, as diferenças e especificidades das diversas tecnologias e a relação da mídia com a estética. [...]Finalmente, constata-

se que a preocupação em identificar e descrever a inter-relação Comunicação/Educação, como campo autônomo de intervenção social e de pesquisa acadêmica, permanece inédita. (SOARES, 1999, p. 26).

Cabe salientar que a afirmação de Soares se refere a um contexto brasileiro, sobretudo quando ele afirma que faltam pesquisas nessa área, uma vez que há uma vasta literatura norte-americana e europeia sobre tal assunto. Entretanto, mesmo sabendo que não se produz conhecimento somente em âmbito nacional, o que se busca com esta tese é também contribuir para a discussão da inter-relação entre os campos da Comunicação e da Educação, tendo em vista a realidade brasileira, aqui entendida não como a periferia da tese, mas como o pano de fundo no qual ela se inscreve.

A inexistência de pesquisas na área da inter-relação entre Comunicação e Educação advém das dificuldades conceituais que os pesquisadores encontram, na medida em que se trata de dois campos disciplinares distintos e, portanto, com aparelhos conceituais múltiplos. Entretanto, conforme afirmam Braga e Calazans (2001, p. 70),

Postos em interface, mais do que apenas gerar um recorte interdisciplinar especificável, o que parece ocorrer é uma espécie de absorção mútua, relacionada àqueles aspectos avassaladores de ambos os campos – de tal forma que trabalhar na interface parece exigir um acionamento de todos os recursos e reflexões elaborados em cada um deles.

Dessa forma, é aqui que se define o primeiro subproblema desta tese: há um desafio em se ocupar da formação de professores, sobretudo no que diz respeito à criação e autoria de materiais didático-pedagógicos para a modalidade de EAD, pois, como afirma Belloni (2001, p. 62), “*mediatizar*” será uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação de EAD”. Mas por que é preciso mediatizar? Porque, segundo a própria autora,

Mediatizar significa então codificar as mensagens pedagógicas, traduzindo-as sob diversas formas, segundo o meio técnico escolhido (por exemplo, um documento impresso, um programa informático didático, ou um videograma), respeitando as “regras da arte”, isto é, as características técnicas e as peculiaridades de discurso do meio técnico. (BELLONI, 2001, p. 63).

A escolha para se trabalhar uma categoria das Ciências da Comunicação – *mensagem* – como conceito a ser revisitado e ressignificado, no campo da inter-relação da Comunicação e da Educação, é intencional, uma vez que busco contribuir para a construção de uma nova disciplina no Brasil, a saber: a comunicação educacional²². Desse modo, elucidar questões como que é uma mensagem educacional²³, o que a define, para que e para quem serve e qual o seu alcance é necessário na medida em que, como destaca Santos (2003, p. 217),

Em educação online, se a ambiência comunicacional não rompe com a lógica unidirecional própria da mídia de massa e dos sistemas tradicionais de ensino, pouca ou nenhuma mudança qualitativa acontecerá em termos de educação e, obviamente, de comunicação.

O desafiador nessa abordagem centra-se no fato de como fazer a transposição de um conceito, construído historicamente e já consagrado em uma área de conhecimento como a Comunicação, para a área da Educação, sem reduzi-lo nem extrapolá-lo, uma vez que se pretende contribuir para o estabelecimento das bases teóricas para a constituição da área da Comunicação Educacional. Nesse sentido, por se trabalhar com um conceito híbrido, a adoção de uma postura transdisciplinar²⁴, na qual emerge um diálogo constante entre a parte e o todo, se faz necessária e inevitável.

22. Mesmo porque esse é um conceito novo, que vem sendo discutido na Universidade Federal de Santa Catarina pela professora Dra. Maria Luíza Belloni. Os autores portugueses Carmo (1997) e Trindade (1990) também se utilizam desse novo conceito por considerarem que ele amplia o conceito de *tecnologia educacional*, escapando, com isso, de um possível determinismo tecnológico. Uma boa análise sobre a questão da ampliação do conceito de *tecnologia educacional* é também realizada pelas autoras Subtil e Belloni no texto *Dos Audiovisuais à Multimídia: Análise Histórica das Diferentes Dimensões dos Audiovisuais na Escola*, inserido no livro *A Formação na Sociedade do Espetáculo*.

23. No caso da abordagem que imprimo nesta tese, a mensagem pedagógica difere em certa medida da mensagem educacional. Enquanto na primeira vê-se embutido um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático, na segunda há uma expansão maior do conceito de educação, entendida como um dos espaços possíveis da constituição do sujeito/autor.

24. Segundo Sommerman, Mello e Barros (2002, p. 9-10), a “Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multireferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. [...] Etimologicamente, *trans* é o que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas [...]”.

Outro autor que justifica a opção pelo estudo da problemática desta tese é o professor Hermano Duarte de Almeida e Carmo. Em sua tese de doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade Aberta de Portugal, sob o tema *Ensino Superior a Distância*, que posteriormente transformou-se em livro, conclui o primeiro volume de sua obra *Ensino Superior a Distância: Contexto Mundial* (CARMO, 1997, p. 338-342) apresentando algumas necessidades para pesquisas na área de Educação e Comunicação:

- a) estabelecimento de uma teoria geral e de uma Sociologia da Educação a Distância;
- b) estudo dos sistemas ensinantes;
- c) estudo dos sistemas de comunicação educacional; e
- d) sugestões para um conhecimento dos sistemas aprendentes.

Assim, o interesse desta tese se apresenta justamente na terceira sugestão anunciada pelo autor, pois, como bem salienta Santos (2003, p. 218),

Urgem novas atitudes comunicacionais e curriculares/pedagógicas no ciberespaço que contemplem a resignificação da autoria do professor e do estudante como co-autor. O currículo em rede online exige a comunicação interativa onde saber e fazer transcendem atitudes burocráticas que separam quem elabora, quem ministra, quem tira dúvidas, quem administra o processo da aprendizagem e quem recebe os pacotes de informações. Em suma, é preciso investir na formação de novas competências comunicacionais capazes de promover aprendizagem na EAD não subutilizando seus recursos tecnológicos.

1.4 Justificativa

Tendo em vista a crescente demanda por profissionais qualificados em todos os setores da economia, cada país buscou soluções para atender a essa situação. No caso específico da formação de professores, uma das saídas encontradas tem sido a utilização da modalidade de EAD.

Segundo dados do Centre National d'Enseignement a Distance (CNED)²⁵, a cada ano 80 milhões de pessoas no mundo seguem uma formação a distância. Na Europa há três milhões e 200 mil pessoas seguindo algum tipo de formação pela EAD, enquanto na França há 700 mil pessoas sendo formadas por essa modalidade.

Apesar desses números, como atesta Belloni (2001, p. 35),

Ao contrário do que ocorreu em outros países europeus, as experiências francesas de EAD não tiveram grande importância com relação aos sistemas convencionais, e suas funções se situaram mais nas "franjas" do grande mercado francês de educação regular e de formação contínua. É preciso lembrar que a França tem sistemas alternativos variados e bastante eficientes para a formação profissional, que têm experimentado metodologias inovadoras e uso intensivo de meios técnicos. Mas essas formações são fundamentalmente presenciais.

Entretanto, o contexto da crescente concorrência internacional, para atender à grande demanda por uma formação continuada, levou a França, nos anos de 2000 a 2002, a realizar três grandes chamadas de projetos para a constituição do *Campus Numérique*²⁶. O objetivo maior dessa chamada por projetos é chegar à constituição de uma oferta nacional de formação aberta e a distância²⁷ de qualidade e competitiva no mercado

25. Conforme informações obtidas no site: <http://www.cned.fr/Etablissement/presentation/couverture.htm> (acesso em 20/11/2003).

26. Mais informações sobre este projeto podem ser obtidas no site: <http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm> (acesso em 12/10/2003).

27. Formation Ouverte et à Distance (FOAD).

internacional, pois, com o desenvolvimento de uma educação ao longo da vida, as necessidades por uma educação superior de qualidade se tornaram muito diversificadas.

Mas esse projeto ainda está longe de atingir sua meta, porque tem se deparado com alguns obstáculos a serem ultrapassados, sobretudo no que diz respeito às questões de ordem legislativa, tais como:

- a) dificuldade de integração das tarefas da formação aberta e a distância no tempo de serviço dos professores;
- b) interpretações diversas do código de propriedade intelectual para as criações desses docentes;
- c) ausência de exceção para o direito autoral, para o uso do ensino e da pesquisa.

Com relação ao contexto brasileiro, a situação não é muito diferente, mas há suas especificidades, que merecem ser aqui mais bem analisadas.

O título do programa de Educação “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, do plano de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, parece audacioso. Ao tomar um dos significados deste adjetivo como “corajoso”, nota-se que o desejo premente é atender a uma demanda historicamente reprimida por educação em nosso país, sobretudo no que diz respeito ao ensino superior; por outro lado, o mesmo adjetivo tem um significado de “temerário”. Como, então, posicionar-se diante do primeiro significado desse adjetivo, quando o próprio Ministério da Educação informa que há uma carência de 250 mil professores com nível superior²⁸ para os ensinos médio e fundamental (de 5^a a 8^a séries), especialmente nas áreas de Física, Química e Matemática²⁹.

28. Formação exigida para a prática do magistério pela LDB n.º 9.394/96.

29. Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) constatou que há um grande desequilíbrio entre a demanda por docentes e o número de professores habilitados, conforme notícia divulgada no Jornal O Estado de S. Paulo, em 1º de junho de 2003.

Uma resposta possível a essa demanda parece vir pela modalidade da EAD, mormente se levarmos em consideração o prazo que os governos (federal, estaduais e municipais) têm para graduar todos os professores da rede pública de ensino. Segundo a LDB n.º 9.394/96³⁰, essa formação tem que ocorrer até o ano de 2006³¹, o que representa um desafio importante, se considerarmos que cerca da metade dos docentes brasileiros em exercício da profissão não possui ainda curso superior.

Entretanto, como pensar em formar professores pela EAD, se, no que se refere à universidade brasileira, ainda estamos distantes de uma produção científica significativa e um número de professores universitários formados para atuar nessa modalidade? Respostas têm sido procuradas por todos os atores da educação de ensino superior no país. A criação da UniRede é uma resposta a essa carência de formação dos professores para o uso das diferentes tecnologias de informação e comunicação. Atualmente, o governo brasileiro investe recursos importantes para a capacitação do corpo docente.

30. Cabe salientar que a Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei n.º 9.394/96, ou seja, os professores poderão ainda exercer suas atividades com o antigo Normal na educação infantil, bem como nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a resolução é bastante clara quando afirma no segundo parágrafo do artigo 2º o seguinte: “Aos docentes que já possuem formação de nível médio, na modalidade Normal, será oferecida formação em nível superior, de forma articulada com o disposto no parágrafo anterior”. Mas é no artigo terceiro dessa resolução que fica explícita a menção à modalidade de EAD para atender a tal demanda de formação.

“Art. 3º Os sistemas de ensino instarão os professores a aderir aos programas de capacitação por meio de estímulos de carreira e progressão funcional nos termos do Parecer CNE/CEB 10/99 e do art. 5º da Resolução CNE/CBE 03/97, utilizando também, para tanto, o recurso de licenciamento periódico disposto no art. 67, II, da Lei n.º 9.394/96, os recursos da educação a distância, de maneira a atender as metas instituídas na Lei n.º 10.172/2001, Plano Nacional de Educação, sobre Formação dos Professores e Valorização do Magistério, em especial as metas 5, 7 e de 10 a 19.”

31. Conforme anunciado no item **16** das *Metas Educacionais do Brasil para antes do segundo centenário de nossa independência*. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/pdf/metas.pdf> (acesso em 16/1/2004).

Um exemplo disso são os cursos³² que a própria UniRede vem oferecendo na modalidade de Educação a Distância, para os professores e outros profissionais em educação da rede pública, em todos os níveis de ensino, para melhor utilizar e produzir materiais educacionais para as diversas mídias.

Outro questionamento significativo que se configura é como pensar em usar tal modalidade, sobretudo pelas tecnologias de informação e comunicação, quando existe no nosso país um quadro de exclusão digital, como revela o mapa abaixo.

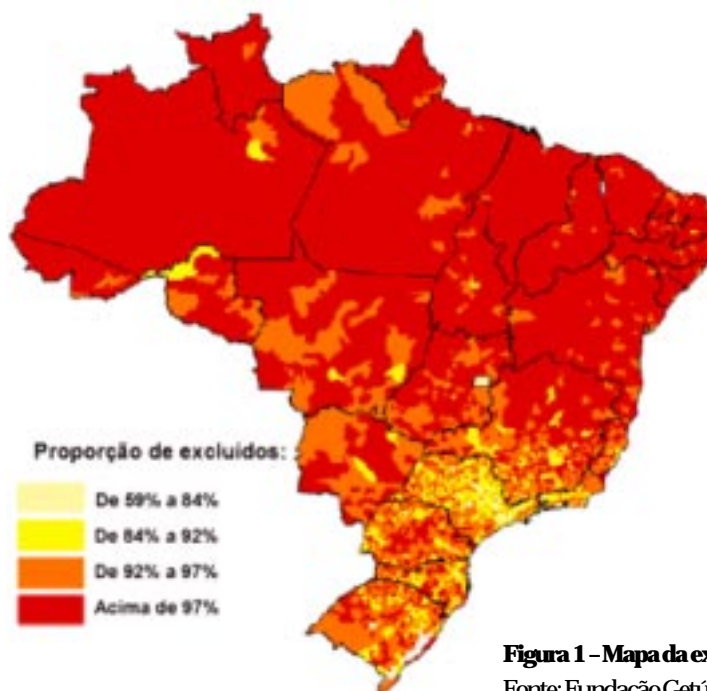


Figura 1 - Mapa da exclusão digital

Fonte: Fundação Getúlio Vargas

32. Dois bons exemplos destes cursos são:

1) **TV na Escola e os Desafios de Hoje**, que já se encontra na 3ª Edição, tendo como objetivo geral qualificar professores do ensino público fundamental e médio, de todas as áreas, para o uso pedagógico de tecnologias de comunicação e informação, com ênfase em TV e vídeo.

2) **Formação em Educação a Distância**. Trata-se de um curso de especialização para a formação em Educação a Distância e tem por objetivo geral potencializar as ações nessa modalidade de ensino no país, por meio da capacitação de profissionais de nível superior. O conteúdo visa a preparar esses profissionais para o planejamento e estruturação de programas de Educação a Distância. (UNIREDE, 2003).

Esse mapa é resultado de uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas³³ em parceria com o Comitê para a Democratização da Informática (CDI) e Sun Microsystems, e elaborada pelo Centro de Políticas Sociais, com base em recenseamentos de 2000 e 2001. O estudo mostra que, há dois anos apenas, 12,5% dos brasileiros tinham computador em casa, e 8,3% da população acessava a Internet.

Pensando em respostas a essa situação, o diretor de ética e qualidade da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), prof. Wilson Azevêdo, em recente e-mail veiculado aos participantes da lista de discussão EOL, afirmou que:

*Hoje em dia não se pode promover inclusão social sem promover **simultaneamente** inclusão digital. A exclusão digital já é hoje um fator de exclusão social. Ela reforça outros fatores de exclusão social. Atualmente é um fator similar ao analfabetismo. Por isso uma das maneiras de se promover inclusão social é promovendo inclusão digital. E aí não tem mesmo como se colocar a questão do que vem primeiro ou do que deve vir antes. Tem que ser mesmo algo concomitante.*

[...] Ao final e ao cabo, pode-se pôr a perder todo um esforço de inclusão social por não se oferecer um elemento fundamental hoje para sustentar essa inclusão, o acesso à tecnologia. Se você não promove inclusão digital simultaneamente com a social, você corre o risco de ver o incluído retornar em pouco tempo à condição de excluído social [...].

Dessa forma, a procura de profissionais da área da educação bem qualificados e conscientes da necessidade de inclusão social/digital nunca foi tão grande, exigindo-se, cada vez mais, sujeitos capacitados para o emprego das tecnologias de informação e comunicação no seu fazer pedagógico. Sabemos, por outro lado, que

[...] os tecnófilos com uma mentalidade reformista historicamente sempre criticaram os professores. Eles culpam os professores que não utilizavam a tecnologia por não acompanharem a introdução do filme, do rádio, e da televisão nas salas de aula antes e desde a Segunda Guerra Mundial. O mesmo vale para os computadores. (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER 1997, p. 10).

Tradicionalmente, há certa tendência a culpar os professores pela maneira como as

33. Disponível em: http://www2.fgv.br/lbre/cps/mapa_exclusao/SUMARIO/sumario%20interativo.htm (acesso em 11/11/2003).

tecnologias são assimiladas ou recusadas. Mas por que isso ocorre? Talvez, porque se esqueçam de que os professores têm suas próprias concepções sobre como ocorre o aprendizado e quais são as melhores formas para organizar suas atividades de ensino.

Assim, em vez de se fazerem acusações dessa espécie, há que se revisitarem as formações (inicial e continuada) desses professores, saber sob que condições elas ocorrem e, acima de tudo, saber sobre que bases da filosofia da educação elas se assentam. Nunca é demais ressaltar o quanto o professor acaba trazendo para sua prática daquilo que recebeu em sua formação. Outros fatores passíveis de análise dizem respeito às condições concretas e objetivas em que o professor exerce sua prática, o que implicaria uma análise do ambiente social, tecnológico e econômico em que ele está inserido. Um bom esquema para expressar esses três pólos de circulação dos sujeitos é o apresentado por Michel Cartier³⁴ em seu *site*.

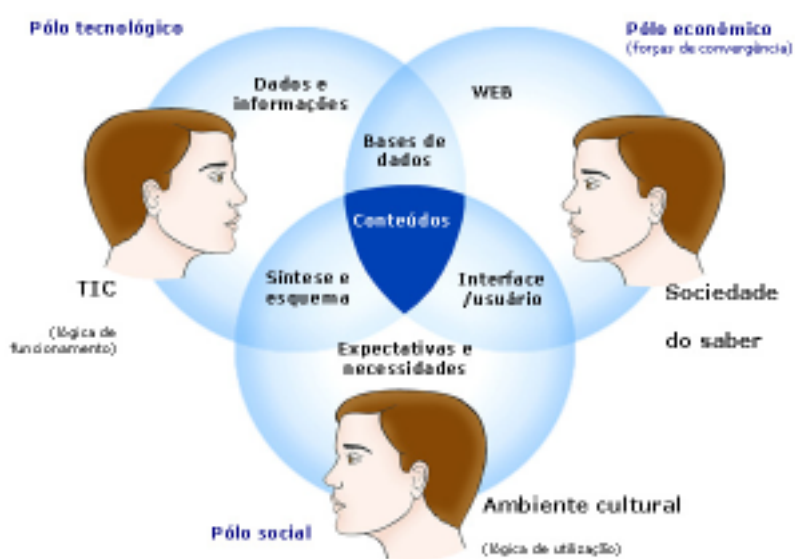


Figura 2 – Pólos de circulação do ser social

34. Michel Cartier é professor do Departamento de Comunicação da Universidade de Quebec, em Montreal. Desde 1975, suas pesquisas se referem aos estudos de televisão, multimídia, novas mídias e comunicação. É também consultor de diversas instituições, tanto na Europa como na América, na área das novas tecnologias de informação e comunicação (<http://www.michelcartier.com>). A idéia estrutural do esquema apresentado por Michel Cartier foi mantida, sendo retrabalhadas as imagens pela *webdesigner* brasileira Sandra Simioni especialmente para esta tese.

Dependendo de como o sujeito, no caso o professor, estiver inserido em cada um desses pólos e/ou na interseção deles, ele irá elaborar de forma diferenciada seu conhecimento, pois fará a análise das diferentes mensagens a que for exposto a partir das experiências que já vivenciou.

Todavia, no recorte que esta tese propõe, busca-se primordialmente uma reflexão acerca da formação do professor, mais especificamente da formação dos professores universitários. Mesmo reconhecendo a importância desses fatores, o que se pretende nesta tese é tornar explícito, melhor dizendo, manifesto, aquilo que está presente nas práticas dos profissionais que atuam na modalidade de EAD, mas que não é reconhecido como tal, para que se conheça melhor a capacidade de adaptação das reflexões prévias dos professores às condições concretas e objetivas de produção de materiais e/ou cursos para essa modalidade.

Diferentemente das mensagens publicitárias, que têm na persuasão o seu objetivo último, e das mensagens jornalísticas, que pretendem informar seus leitores, o que precisariam, então, proporcionar as mensagens educacionais? Atividades reflexivas, certamente, mas, mais do que isso, elas devem ser entendidas como conteúdos manipuláveis. Silva (2003, p. 53) esclarece isso de forma bem didática ao asseverar que

O emissor não transmite mais o sentido que se entende habitualmente. Ele não dispara mais uma mensagem fechada no modelo um-todos, ao contrário, oferece um leque de dados associados a possibilidades de manipulações no modelo todos-todos. O receptor não está mais em posição de audiência de massa, uma vez que a Internet não é mídia de massa. Portanto, a mensagem só toma todo o seu significado sob a sua intervenção personalizada.

Dessa forma, para que se tenham educadores preparados para produzir essas mensagens, é fundamental estabelecer quando e como intervir em seu processo de formação. Essa formação pode se dar tanto inicialmente quanto de forma continuada. Mas, em ambos os casos, não deve haver uma apologia cega dos instrumentos tecnológicos, o que

resultaria numa formação que tenderia a perenizar essa visão superficial desses recursos, encarados em tal perspectiva sem uma verdadeira base teórica para a sua aplicabilidade.

Por um lado, no que se refere, assim, a essa formação, é essencial compreendê-la dentro de uma trajetória que leve o educador da situação inicial de usuário dos recursos tecnológicos para a de professor que os integre a seu trabalho e, posteriormente, para a de sujeito-autor de mensagens educacionais. Aquele que souber passar pelas diferentes etapas de aprendizado, adquirindo habilidades mínimas no manuseio desses instrumentos, terá condições de associá-los corretamente aos objetivos de suas atividades docentes. Mas é claro que isso não é suficiente. Essa associação dos instrumentos tecnológicos à prática educativa pode ser feita de modo superficial. Como diz Moran (*apud* SOFFNER, 1998), “as tecnologias [...] não mudam necessariamente a relação pedagógica [...] as tecnologias não substituem o professor, mas modificam algumas de suas funções”.

Em suma, é com uma visão bem fundamentada nas teorias da comunicação, associadas às teorias educacionais, que se pode transformar meros usuários de instrumentos tecnológicos em profissionais de ensino que saibam usar efetivamente as tecnologias em proveito do educando e de seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, se pensarmos nos conteúdos que são veiculados pela Internet, uma boa parte está relacionada à venda de diferentes produtos ou a informações de toda ordem (política, cultural, econômica, etc.). Mesmo havendo grandes esforços de diversas instituições de ensino e pesquisa para disponibilizar materiais com intenção educativa, a quantidade ainda não é suficiente, nem tão pouco adequada para atender à grande demanda educacional. Assim, para responder às exigências, em uma perspectiva na qual haja o exercício e a prática de direitos da cidadania, é preciso educar com e através do rádio, da TV, da mídia impressa, dos computadores e de todo e qualquer outro recurso ou veículo de comunicação. Para tanto, é necessário, como educadores, pensarmos na formação **para e pelos** meios de comunicação daqueles que irão promover a educação da atual e das próximas gerações.

A análise da formação do educador, de modo geral, já é, por si só, assunto complexo. Porém, a formação do educador para a criação de mensagens educacionais, utilizando-se das tecnologias de informação e comunicação, apresenta-se como uma questão ainda mais complexa, principalmente no Brasil, devido à inexistência de espaços que discutam a necessidade dessa formação. Na realidade, no meio educacional, em quase todos os países, existem como que *castas* de educadores: há aqueles que produzem o conhecimento, disseminando-o mediante os materiais didáticos por eles produzidos, cursos de formação ou em conferências e seminários, e há aqueles que tomam o discurso dos primeiros para reproduzi-lo nas salas de aula.

Professores saem para o mercado de trabalho, em boa parte dos casos, sem nunca ter discutido em seus centros de formação o que venha a ser a comunicação educacional e suas diferentes abordagens, os meios de comunicação e a maneira como se relacionam com a educação, além da leitura de imagens iconográficas veiculadas por esses meios, sua importância e suas implicações no contexto sociopolítico-cultural contemporâneo. Assim, esses educadores não realizam aquilo que podemos caracterizar como a análise crítica das diferentes mensagens audiovisuais (veiculadas no rádio, na TV, no cinema, no vídeo e na Internet) quanto às categorias formal, ideológica, estilística e estética, sem falar na ausência de uma produção própria mais qualificada de mensagens educacionais para esses diferentes suportes audiovisuais.

Nesse contexto, creio ser importante questionar a concepção dos discursos pedagógicos presentes nesses espaços, que, posteriormente, serão reproduzidos e/ou reformulados. Ora, se, de um lado, há, ainda hoje, uma presença quase que exclusiva do discurso pedagógico nos espaços institucionais, por outro lado, a presença maciça das tecnologias de informação e comunicação nos diferentes *loci* sociais faz com que os conceitos de informação e, por conseguinte, os de produção de conhecimento mudem consideravelmente.

Tem-se, por vezes, a impressão de que a Internet só forneceria informações de toda ordem, sem uma sistematização de espaços para a geração efetiva das reflexões necessárias, sobretudo nos ambientes ditos educacionais. Contudo, a partir do momento em que essas informações se tornam compartilhadas, de maneira aberta e consciente, tem-se a possibilidade de uma construção coletiva do saber. Nesse sentido, a idéia de compartilhamento é fundamental, entre outras coisas, por afastar totalmente qualquer aspecto de unilateralidade nas relações emissor/receptor, autor/leitor e educador/educando. Afinal, é justamente na mediação entre esses pares que se dão as produções de sentido. No que se refere à formação docente, através desse espaço compartilhado de saber (a Internet), é igualmente possível desenvolver atitudes de reciprocidade e de intercâmbio entre os diferentes professores. Com efeito, se fosse possível somar os conhecimentos individuais dos participantes de um dado grupo, o resultado dessa adição seria menor que o conhecimento compartilhado que eles, coletivamente, poderiam construir.

As discussões até aqui apresentadas já fornecem subsídios essenciais para a formulação dos objetivos desta tese, ao exporem algumas das condições necessárias para o processo de formação dos educadores, na medida em que todo receptor pode também tornar-se um emissor (caso específico da nova mídia (DIZARD, 2000), que une meios de comunicação antigos e tradicionais às tecnologias de informação e comunicação presentes no mundo contemporâneo).

1.5 Objetivos

Uma vez delimitado o problema, a formulação dos objetivos determinará o que o pesquisador pretende atingir com a realização do estudo proposto. Aparentemente simples, mas de fundamental importância, a definição dos objetivos permite aos leitores encontrar “a ponta do fio” para

*[...] marcar encruzilhadas e confluências [...] tendo como fio condutor uma reflexão que nos permita encontrar saídas sem que nos percamos em críticas estabelecidas a priori ou em deslumbramento equivocado, mapeando as suas possibilidades e limitações.*³⁵

Dessa forma, os objetivos desta tese foram assim formulados:

- a) identificar quais são as competências e habilidades necessárias para que o professor possa atuar na modalidade de EAD;
- b) conhecer as características dos diferentes modos de produção em EAD existentes nas instituições que promovem esse tipo de modalidade, tanto no Brasil como na França;
- c) analisar e descrever as atividades de criação coletiva para cursos na modalidade de EAD, buscando compreender como se constitui a noção de autoria; e
- d) elucidar o conceito de mensagem educacional, propondo uma noção pertinente para a interface dos campos da Comunicação e da Educação.

1.6 Hipóteses de Trabalho

Colocado o problema em sua amplitude e apresentados os objetivos, a formulação de hipóteses é requerida. Mas quais seriam as hipóteses desta tese? Para Porcher (2001, p. 111-112), “une hypothèse n’est pas une question mais, en terme non scientifique, un pari. [...] l’hypothèse est un échafaudage permettant d’arriver à la thèse. Au départ, elle est assez rudimentaire puis s’affine au fur et à mesure. Il ne faut pas confondre la thèse et l’hypothèse. La première est l’objectif, la seconde le moyen³⁶”. Severino (1996,

35. Dias (2000).

36. Uma hipótese não é uma questão, mas em termos não-científicos, uma aposta [...] a hipótese é aquilo que serve para fundar, organizar, permitindo chegar à tese. No início, ela é razoavelmente elementar, depois se afina à medida. Não se pode confundir a tese com a hipótese. A primeira é o objetivo, a segunda, o meio.

p. 129) complementa de forma enfática o pensamento de Porcher quando diz:

É preciso não confundir hipótese com pressuposto, com evidência prévia. Hipótese é o que se pretende demonstrar e não o que já se tem demonstrado evidente, desde o ponto de partida. Muitas vezes, ocorre uma confusão, ao se tomar como hipóteses proposições já evidentes no âmbito do referencial teórico ou da metodologia adotados. E, nesses casos, não há mais nada a demonstrar, e não se chegará a nenhuma conquista e o conhecimento não avança.

Nesse sentido, as hipóteses foram assim delineadas:

- a) no atual momento da história da EAD, diferentes modos de produção se justapõem, reivindicando a participação de muitos atores no processo educacional. Os papéis a serem exercidos pelo professor se multiplicam e complementam-se, o que requer grande capacidade de adaptação e de criatividade diante de novas situações. Assim sendo, o professor deixa de ter uma atuação individual e se torna um ator e um autor coletivo. Novas competências e habilidades são solicitadas nesse contexto, sobretudo aquelas relacionadas à compreensão dos aspectos concernentes à criação e produção de mensagens educacionais utilizando as tecnologias de informação e comunicação por parte daqueles que concebem as formações em EAD.
- b) a transição de uma pedagogia da transmissão para uma pedagogia interativa é requerida em todas as modalidades educacionais, sobretudo na EAD, o que implica na ressignificação do conceito de mensagem, mediante uma postura transdisciplinar presente a área da inter-relação da Educação e da Comunicação. O conceito de mensagem educacional já existe, mas de forma latente, não sendo compreendido nessa nova dimensão pelos seus autores, mais precisamente pelos professores, por não fazer parte de suas redes discursivas.

1.7 Procedimentos Teórico-Metodológicos

1.7.1 Enfoque metodológico

Segundo Kosik (1976, p. 30), “o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte”. Para não correr o risco de cometer erros de inclusão (isto é, de apresentar conclusões não fundamentadas), “perder-se ou ficar no meio do caminho”, realizei um trabalho de pesquisa, nos anos de 2000, 2002 e 2003 no Brasil, e nos anos de 2001 e 2002 na França³⁷, tentando identificar, analisar e compreender quais são as múltiplas funções solicitadas ao professor para a criação e autoria de cursos para a modalidade de EAD, mediante a via de mão dupla que se estabeleceu entre o real imediato e a reflexão abstrata que se construiu sobre e a partir desse real.

Procurei, em suma, ir além das aparências, desvelando as categorias e as conexões abstratas subjacentes aos fenômenos presentes nas realidades brasileira e francesa delimitadas e analisadas na pesquisa, revelando, por fim, a expressão das contradições existentes nas suas singularidades. A esse respeito, Moraes comenta que:

São significativas as dificuldades em articular o ser humano singular à totalidade da vida social na medida em que isso implica levar em conta as mediações sociais, isto é, o campo da particularidade, expressão lógica dessa mediação. A questão da singularidade de forma alguma se reduz ao homem individual: e nunca é demais enfatizar esse fato, pois a singularidade pode ser a classe, a situação econômica, uma política educacional, uma escola, etc, se quisermos, e, dependendo do ângulo do real tomado em consideração. (MORAES, 1995, p. 13).

Nesse sentido, empenhei-me na busca de uma alternativa de análise que saísse do falso confronto existente entre “os métodos qualitativos *versus* quantitativos” (GAMBOA;

37. Realizei neste país meu estágio de doutorado sanduíche, no período de agosto de 2001 até junho de 2002, na Université Sorbonne Nouvelle – Paris III e no Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (Clemi) sob a co-orientação do professor Dr. Jacques Gonnet.

SANTOS FILHO, 1997) opção metodológica que me pareceu mais relevante, ainda que pouco freqüente na pesquisa educacional³⁸. Da mesma forma, estando consciente das críticas incisivas que há na área acerca do chamado ecletismo teórico-metodológico ou “sopa metodológica” (LEFEBRE *apud* FRIGOTTO, 1994), não queria, de forma alguma, com esta tese de doutorado, engrossar a lista dos trabalhos descritos por Costa da seguinte maneira:

*[...] muitos desses textos expressam nítidas tentativas de **forçar uma realidade para enquadrar-se nos supostos padrões correntes de aceitabilidade** (grifo próprio) configurando um certo «modismo».*

[...] os professores e pesquisadores começam a lançar mão de metodologias qualitativas de investigação e proliferam os estudos de caso, a pesquisa participante, a pesquisa-ação, os questionários «conscientizantes». [...] Constata-se o uso (e o abuso) de jargões teóricos e freqüentemente não se supera o nível do senso comum no uso dos conceitos. (COSTA, 1994, p. 17).

A presente pesquisa imprimiu uma perspectiva diversa daquela em que pólos teóricos divergentes ou até antagônicos são, às vezes, reunidos em um exercício de retórica científica arbitrária e pouco convincente, mas sabendo que “uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica (BAUER; GASKELL, 2002, p. 18-19).

Da mesma forma, Lopes contribui para elucidar este ponto, quando afirma:

[...] as opções e decisões que caracterizam o trabalho metodológico tocam diretamente a questão da responsabilidade científica do pesquisador. É que não há receitas para se fazer as opções metodológicas durante uma pesquisa. Há critérios que devem ser levados em consideração em função da pertinência na investigação,

38. Os seguintes autores apresentam elementos importantes para a compreensão desse debate: COSTA, M. C. V. Pesquisa em Educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 15-20, ago. 1994; GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. dos (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1994; FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso in **Temas em Debate**; LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996; GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

mas nem todos se aplicam igualmente e com o mesmo peso. O investigador é obrigado a optar e deste modo empreender operacionalmente na pesquisa uma estratégia metodológica que atenda à natureza aberta e dinâmica da pesquisa científica. (LOPES, 2001, p. 161).

Nesse sentido, assumi a postura defendida por Goldenberg nesta passagem:

A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. [...] A combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como triangulação, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. (GOLDENBERG, 2001, p. 62-63).

Para atender a todos esses pressupostos, busquei estabelecer uma estratégia de pesquisa tendo em mente a necessidade da articulação, sempre presente, entre a formulação do problema, o referencial teórico (no caso, as teorias de Educação relacionadas à formação de professores e EAD e as teorias de Comunicação) e os tipos de dados a identificar, bem como a forma de obtê-los e tratá-los.

Esta pesquisa pode, então, ser descrita como a observação motivada de casos (brasileiro e francês), e não uma experimentação indutivista ou uma verificação dedutivista. Por observação motivada, entende-se a experiência que dialoga constantemente com uma reflexão teórica que a antecede e da qual recebe os primeiros direcionamentos.

Nesse sentido, conforme sustentado por Lopes (2001, p. 153),

Difícilmente encontramos o discurso organizado em capítulos descritivos e capítulos interpretativos. Longe de ser um erro, a exposição conjunta significa que o investigador efetivamente logrou alcançar o padrão unificado de trabalho científico, integrando “pesquisa” e “teoria” em seu discurso.

Optei pela exposição conjunta dos dados das pesquisas qualitativas realizadas na França e no Brasil, visando, com isso, à integração dos discursos dos entrevistados com a teoria apresentada na produção do meu texto científico, sobretudo nos capítulos

2 e 4 desta tese. Já os dados da pesquisa quantitativa estão apresentados mediante uma análise descritiva, seguida de sua interpretação, presentes no capítulo 3, pois, ainda nas palavras de Lopes (2001, p. 152), “a análise interpretativa visa à explicação do fenômeno mediante operações lógicas de síntese e de amplificação levando a análise a um nível superior de abstração e de generalização”.

Todavia, cabe lembrar que os dados extraídos desse “caso singular” servem para dele retirar as propriedades gerais ou aquelas que podem se manter constantes em outros casos similares, que poderão vir a ser implementados e/ou estudados. Com isso, atinge-se o proposto por Pierre Bourdieu³⁹ :

É ele [o raciocínio analógico] que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoquemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a intenção de generalização, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso ao método comparativo, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular possível.

1.7.2 A pesquisa: primeiros delineamentos

Na França

A escolha da França como país para a realização de parte da pesquisa deu-se pelas seguintes razões:

- a) o fato de aquele país figurar entre os pioneiros na criação de um serviço de escolarização primária e secundária por correspondência (portanto, a distância) para dezenas de jovens do norte e leste da França, no início da

39. Bourdieu (apud GOLDENBERG, M., 2001, p. 35).

Segunda Guerra Mundial (1939), para atender a uma demanda de educação de jovens refugiados nas regiões meridionais do país – essa razão não seria suficiente, diante dos avanços nas pesquisas na área de EAD realizadas nos últimos anos por países anglo-saxões e pelo Canadá, sobretudo na área francófona;

b) a França é um país que tem um sistema educacional de qualidade e bastante tradicional, organizado de forma hierárquica e conservadora, não aceitando, portanto, qualquer outra forma de educação que não seja antes muito bem planejada, testada e avaliada. Assim, conhecer e analisar experiências em um país com esse quadro educacional, que serviu como modelo para a constituição do próprio sistema educacional brasileiro, pareceu uma solução relevante ante a problemática da pesquisa; e

c) como uma das técnicas de coleta de dados empregada foi a da entrevista, o fato de ser fluente na língua francesa contribuiu consideravelmente para o estabelecimento de um diálogo profícuo com os entrevistados, permitindo a obtenção de informações reservadas, muito pertinentes e que ainda não constam das bibliografias da área de EAD disponíveis para os leitores brasileiros.

Além dos motivos acima descritos, estabeleci igualmente um vínculo em dois níveis com meu co-orientador de tese, professor Dr. Jacques Gonnet: um no Clemi, como um ambiente permanente de pesquisa, e outro na Universidade de Paris III – *Nouvelle Sorbonne*, como espaço para a elucidação das questões teóricas. O estágio naquela instituição francesa, de reconhecida experiência na área de formação de educadores relacionada às tecnologias de informação e comunicação, permitiu-me não comparar realidades tão distintas como a brasileira e a francesa, mas identificar o conjunto necessário de elementos para se pensar uma formação

de professores-autores de mensagens educacionais.

O trabalho realizado na França se deu basicamente a partir de entrevistas com pessoas em postos-chave na área de EAD, pelo fato de eu acreditar que essas pessoas, por estarem no topo de uma hierarquia de credibilidade na área, poderiam: a) atuar como especialistas, pois certamente conhecem bem o assunto tratado, no caso a criação/ produção de cursos para EAD; e b) ter posições inovadoras diante do conceito que se busca elucidar com esta tese: mensagem educacional.

Para a seleção do grupo de entrevistados franceses, levou-se em consideração os seguintes fatores:

- a) o cargo ocupado pelo entrevistado; e
- b) a credibilidade que sua instituição desfruta na área de EAD, nos contextos nacional e internacional.

Sem dúvida, ter acesso a essas pessoas não foi tarefa fácil para uma pesquisadora estrangeira, sobretudo em uma sociedade tão hierarquizada como a francesa. Mas por que essa decisão? Sabendo que a linguagem é construída e construtiva, analisar o “dizer” desses entrevistados, mais do que revelar crenças e opiniões próprias, estaria revelando o “dizer” de suas instituições, pois cada uma dessas pessoas tem uma posição diferenciada e única nesses espaços de produção de conhecimento na área de EAD.

Assim, tendo em vista as considerações de Bauer e Gaskell (2002, p. 71) sobre o número de entrevistas possíveis de se analisar, pois eles consideram que “para cada pesquisador este limite é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais e ao redor de 6 a 8 discussões com grupos focais”, realizei 12 entrevistas na França, no período de minha bolsa sanduíche de doutorado. A relação dos entrevistados segue abaixo,

para uma identificação funcional e institucional⁴⁰.

Função	Instituição
1. Diretora	TELE 3 – Enseignement Universitaire à Distance de la Nouvelle Sorbonne – Paris III http://www.tele3.univ-paris3.fr/accueil.htm
2. Diretor Pedagógico	TELE 3 – Enseignement Universitaire à Distance de la Nouvelle Sorbonne – Paris III TELE 3 – Enseignement Universitaire à Distance de la Nouvelle Sorbonne – Paris III
3. Responsável pela Formação	Clemi – Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information www.clemi.org
4. Diretora Adjunta e Coordenadora do Programa Educaunet http://www.educaunet.org	Clemi
5. Responsável pelas publicações <i>online</i> do Clemi e do Programa Educaunet	Ministère de la Recherche – Direction de la Technologie http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm
6. Um dos responsáveis pela implementação do “Campus Numérique”	CNED – Centre National d'Enseignement à Distance - http://www.cned.fr/
7. Responsável pela formação/ “multiméditisations”	CNED
8. Diretor de produção	Conservatoire des Arts et Métiers (CNAM) www.cnam.fr
9. Responsável pela “Formation Ouverte et à Distance” (FOAD)	CNAM
10. Responsável pela “Engenharia Pedagógica”	l'Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation (ISPEF) de l'Université Lumière-Lyon 2. http://www.univ-lyon2.fr/article.php?id_article=265
11. Professor universitário especialista na área educacional	Université de Paris VIII http://intranet.mshparisnord.org/Open-User/Genevi%20Jacquinot/Resume
12. Professora universitária especialista na área de Educação para as Mídias	Revista Médiamorphoses (Institut National de l'Audiovisuel) http://www.ina.fr/inatheque/publications/mediamorphoses.fr.html

Quadro 1 – Relação dos especialistas franceses entrevistados.

40. Em algumas instituições, entrevistei mais de uma pessoa, por uma opção metodológica. A interlocução com sujeitos em posições distintas foi considerada como uma possibilidade de ampliação das discussões sobre o objeto em estudo, a partir de pontos de vista complementares.

Depois de fazer “falarem” os entrevistados, a partir de um tópico-guia⁴¹, o grande desafio foi fazer “falarem” os discursos produzidos a partir das transcrições das fitas gravadas. Ora, como o discurso não é um dado, mas sim uma produção de sentidos, a escolha do aparato teórico da Análise de Conteúdo se faz necessária para as análises descritivas/interpretativas do *corpus* desta pesquisa.

Cabe lembrar que a entrevista⁴² não constitui um fim em si mesma; para se chegar aos resultados da pesquisa, há que se realizar a operação mais complexa e essencial do processo: a análise de conteúdo. A partir desse trabalho pode-se selecionar e extrair todos os elementos suscetíveis para confrontar as hipóteses de trabalho aos fatos da realidade.

Blanchet e Gotman (2001, p. 91) alertam para uma distinção essencial, a ser feita quando se trabalha com um *corpus* importante de textos produzidos a partir de transcrições de entrevistas registradas. Eles afirmam que

On distingue l'analyse du discours et l'analyse de contenu qui en est un sous-ensemble. L'analyse du discours concerne l'analyse de tous les composants langagiers et recouvre essentiellement deux types d'approches : d'une part les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage, comme celles employées par Labov (1978) ; et d'autre part les analyses de contenu

41. O tópico-guia desta pesquisa foi elaborado com a ajuda do professor Jacques Gonet. Este tópico está dividido em quatro grandes blocos de questões. O primeiro bloco diz respeito ao percurso de formação do entrevistado, o segundo tenta recuperar informações sobre o imaginário destes sujeitos sobre a relação do livro e as tecnologias de informação e comunicação, bem como a noção subjacente de estabelecimento escolar e as diferentes formas de aprender. O terceiro bloco se refere mais às questões de produção propriamente ditas, e o último bloco tenta focar a temática central da tese, ou seja, o reconhecimento ou não da pertinência do conceito (unidade de significação) de mensagem educacional. Este tópico-guia pode ser analisado no Anexo A.

42. O método de entrevista empregado na França foi o “**entretien compréhensif**” (conversa compreensiva) do sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann. Esse método se inspira na Antropologia, e seu emprego consiste em considerar os entrevistados não só como informantes, mas, sobretudo, a partir da produção de sentidos, que se estabelece no diálogo face a face. Identificam-se as categorias de pensamento dessas pessoas, tanto para produzir as entrevistas de forma eficaz, como para cotejar o discurso produzido com as hipóteses previamente formuladas, buscando com isso o avanço das pesquisas teórico-práticas. A compreensão íntima da maneira como cada pessoa pensa e age também é utilizada para colocar em evidência os processos sociais existentes em dado momento histórico.

*qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours. Les analyses de contenu sont préférentiellement utilisées en sociologie et en psychologie sociale.*⁴³

A justificativa para a escolha da Análise de Conteúdo e não da Análise do Discurso se faz na medida em que

*Não parece ser pertinente compreender o não dito que torna possível os dizeres dos entrevistados, o que seria atingido a partir de uma análise discursiva desse corpus. Ao contrário, parece mais pertinente mostrar como os entrevistados se representam e formulam sua realidade como sujeitos nessa determinada conjuntura, pois o que interessa conhecer, nesse caso, é a realidade da EAD, a partir dessa percepção*⁴⁴.

Laurence Bardin (1996, p. 42-43), em seu livro *L'Analyse du Contenu*, faz um estudo bastante pertinente sobre essa técnica de codificação dos enunciados analisados. Para ela, a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O objetivo da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não).

Outro elemento que justificou tal escolha metodológica encontra-se igualmente disponível na obra traduzida dessa autora francesa, nesta passagem:

O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências,

43. Distinguem-se a Análise do Discurso e a Análise de Conteúdo, que é um subconjunto. A análise do discurso diz respeito à análise de todos os componentes da linguagem, recobrando principalmente dois tipos de abordagens: de um lado as análises linguísticas, que estudam e comparam as estruturas formais da linguagem, como aquelas empregadas por Labov (1978); e de outra parte, as análises de conteúdo que estudam e comparam os sentidos dos discursos para colocar em evidência os sistemas de representações veiculados por esses discursos. As análises de conteúdo são de forma preferencial utilizadas na sociologia e na psicologia social. [Tradução própria].

44. Consideração feita pela professora Dra. Solange Leda Gallo, professora da Unisul e membro da banca do exame de qualificação desta tese, no momento da apresentação em 19/9/2003, na Universidade Federal de Santa Catarina.

de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. (BARDIN, 2003, p. 170).

Vala (1986, p. 104), por sua vez, apresenta uma sumarização para as condições de produção de análise de conteúdo. São elas:

- *os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos;*
 - *o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto de pesquisa;*
 - *para proceder as inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos, cuja articulação permite formular as regras de inferência.*
- [...] Trata-se da desmontagem de um discurso e da adaptação de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.*

No limite, a análise de conteúdo trabalha com o *conteúdo manifesto*, ou seja, os elementos que são expressos nitidamente na fala do entrevistado, cabendo ao analista, a partir de suas teorias de referência e também dos diferentes objetivos do seu estudo, fazer emergir o *conteúdo latente*, melhor dizendo, revelar os elementos presentes nas “entrelinhas” do discurso “não falado”. Para tal, é necessário estabelecer categorias e subcategorias. Estas, por sua vez, são compostas de *unidades de registro*. No caso específico desta tese, o sistema de categorias foi criado *a posteriori*, ou seja, depois de ter feito uma primeira leitura das 142 páginas transcritas das entrevistas francesas.

O “dizer” de cada um dos entrevistados está inserido em um conjunto de outros textos (o discurso oficial da área de EAD, o discurso ideológico de cada uma das instituições analisadas, etc.), sendo a expressão viva da intertextualidade, os seus “dizeres” fazem parte de um contexto que apresenta um interesse importante

na identificação das categorias de análise, mais precisamente do conceito que está se buscando elucidar: o de *mensagem educacional*.

No Brasil

A pesquisa qualitativa

Com o meu regresso da França e já de posse de boa parte dos dados empíricos, repeti o procedimento realizado na pesquisa francesa, ou seja, realizei entrevistas⁴⁵ com profissionais da área de EAD em postos-chave nas instituições brasileiras provedoras desse tipo de modalidade educacional. Ouvir só a “voz” dos especialistas franceses não era suficiente para realizar uma análise mais ampla; era preciso saber como os brasileiros estão pensando e fazendo EAD; afinal, os resultados apresentados por esta tese desejam contribuir para a compreensão da complexidade da EAD de forma geral, sobretudo no que tange à realidade brasileira.

Essas entrevistas foram realizadas no final do ano de 2002 e ao longo do ano de 2003, sendo ao total 17 pessoas entrevistadas, como mostra o quadro a seguir.

45. O mesmo tópico-guia da entrevista francesa foi empregado para as entrevistas brasileiras.

Função	Instituição
1. Diretora do Departamento de Política de Educação a Distância do Governo FHC ⁴⁶ (*)	Secretaria de Educação a Distância – MEC http://www.mec.gov.br/seed/default.shtm
2. Professor Livre Docente	Universidade de São Paulo – USP Instituto de Biociências Departamento de Biologia http://www.ib.usp.br/~smatiol/
3. Coordenadora da área de EAD	Centro de Idiomas do Senac São Paulo http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?template=424.dwt&testeira=479&infog=idiomas
4. Gerente da Gerência de EAD	SENAC/SP http://www.ead.sp.senac.br/
5. Coordenador (*)	Centro de Inclusão Digital e Educação Comunitária (cidec) http://www.cidec.futuro.usp.br/
6. Técnico e Editor ⁴⁷	Centro de Educação a Distância da UnB http://www.cead.unb.br/
7. Gerente de Desenvolvimento de Projetos	PUC Minas Virtual http://www.virtual.pucminas.br/default.htm
8. Coordenador Científico	Escola do Futuro/USP www.futuro.usp.br
9. Membro do Grupo de Apoio Pedagógico	Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina www.led.ufsc.br
10. Artista Gráfico, responsável pelo setor de produção de materiais	Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina www.led.ufsc.br
11. Gerente Educacional	Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina www.led.ufsc.br
12. Professor do Projeto Bahia	Universidade Federal de Santa Catarina Departamento de Filosofia http://www.geocities.com/marcofk2/
13. Arquiteto de Informação	Universidade Anhembi Morumbi www.anhembi.br
14. Diretor Executivo	Instituto Universidade Virtual Brasileira http://www.uvb.edu.br/main/index.jsp
15. Coordenadora da parte de Produção Editorial de Materiais Educacionais do Programa de Educação Continuada - Formação Universitária do Governo do Estado de São Paulo ⁴⁸ .	Fundação Vanzolini http://www.vanzolini.org.br/
16. Coordenador de Produção do Laboratório de Tecnologias da Educação	Fundação Vanzolini
17. Professora universitária responsável pela implementação de cursos a distância	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC de S. P. http://www.ced.pucsp.br/

Quadro 2 – Relação dos especialistas brasileiros entrevistados.

46. É importante salientar que muitos dos entrevistados não se encontram mais nos postos aqui mencionados, mas para efeito de apresentação manteve-se o cargo da época da entrevista. Quando houver o símbolo (*), após a função, é porque a pessoa não está mais na instituição e/ou no cargo aqui relacionados.

47. Este entrevistado já foi um dos diretores deste Centro, mas, como na grande maioria das instituições públicas de

A pesquisa quantitativa

Por ocasião da implementação do Programa de Formação Continuada a Distância de Complementação para a Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia, parceria estabelecida entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, ainda estava fazendo meus créditos de doutorado e não tinha de forma clara as hipóteses de pesquisa. Elas estavam sendo gestadas pouco a pouco, pelas leituras teóricas e pela experiência inusitada que estava tendo a oportunidade de vivenciar. A formação dos professores da UFSC para atuar na modalidade de EAD era premente, e nós da equipe do GAP⁴⁹ tínhamos que dar respostas às demandas que se apresentavam. A solução era “fazer o caminho caminhando”, pois nós mesmos do GAP ainda estávamos buscando respostas para essa modalidade de educação, pouco presente nas universidades brasileiras, pelo menos até aquele momento, nos anos de 2000 e 2001.

Para isso, preparamos três materiais de apoio para esse curso: a) *Guia Geral do Curso* (contendo informações sobre o programa, tais como as instituições envolvidas, a avaliação da aprendizagem, a proposta curricular, o *design* instrucional, o ambiente virtual de aprendizagem, os materiais do curso e o sistema de acompanhamento ao estudante a distância – SAED); b) Orientações para tutores, monitores bolsistas; c) Orientações Gerais para a Elaboração de Material Didático⁵⁰.

ensino superior estes cargos são funcionais, há mudanças a cada período de gestão de um novo reitor.

48. Cabe evidenciar que o PEC — Formação Universitária — formou em nível superior 6.200 professores da rede estadual de São Paulo, em dezembro de 2002. Uma versão para os municípios começou em 2003, com uma estrutura semelhante à do modelo do PEC — Formação Universitária da edição estadual. Algumas adaptações foram feitas a fim de atender às peculiaridades do projeto, que abrange também a Educação Infantil. O conteúdo exclusivo do programa foi desenvolvido pela PUC/SP e pela USP. Este projeto conta hoje com 41 municípios inscritos e atende 5.000 alunos (cf. informações retiradas do site <http://www.educacao.sp.gov.br/>, acesso em 18/1/2004).

49. Conforme referenciado no início deste capítulo.

50. Conforme Anexo B.

Foi a partir das discussões realizadas para a elaboração desses guias, mais especificamente para a concepção do Guia de Orientações gerais para a elaboração de material didático, que minhas questões começaram a se configurar, pois, como afirma Santos (1999, p. 10),

*[...] o material didático assume igualmente o status de estratégia de comunicação, através da qual o formador articula suas **mensagens** [grifo meu], expõe novos conhecimentos e delimita o trabalho do aluno, procurando fazer com que ele se interesse pelos conteúdos e descubra neles elementos de pertinência e de validade, integrando-os à sua “bagagem” cognitiva.*

Assim, de posse de um material significativo de informações colhidas a partir das entrevistas e das leituras teóricas, pude perceber que era chegada a hora de ouvir também quem nunca é ouvido, invertendo, desse modo, a hierarquia de credibilidade que havia erigido para a pesquisa com os especialistas franceses e brasileiros, ou seja, precisava ouvir os professores universitários da UFSC, envolvidos em uma experiência de caráter inovador de formação de professores a distância. Nesse primeiro programa estiveram envolvidos 89 professores de quatro centros da universidade, a saber: Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências Biológicas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Educação.

Dessa forma, consciente dos pensamentos de Lopes (2001), Goldenberg (2001) e Bauer e Gaskell (2002), decidi aplicar um questionário para todos esses professores. Com vistas a minimizar os custos da sua realização, quer monetários (evitando com isso a remessa por correio convencional), quer em tempo, o questionário foi efetuado pela Internet, e as respostas carregadas diretamente numa base de dados, sobre a qual foi, posteriormente, realizado tratamento estatístico/analítico.

Na construção do questionário⁵¹ foram levadas em conta algumas preocupações básicas, como, por exemplo, tentar uma configuração simples e uma extensão que não ultrapassasse os limites

51. Conforme Anexo C.

do razoável. O questionário continha 28 questões distribuídas entre perguntas fechadas e abertas. Nesse último caso, encontrava-se disponível um espaço para os respondentes elaborarem livremente suas críticas e/ou sugestões sobre as questões apresentadas.

Levaram-se em consideração também os três modos aos quais os professores estariam expostos, no momento do preenchimento do questionário *online*, levantados pelo quadro sinóptico apresentado pelo prof. Michel Cartier⁵², como pode se observar a seguir.



Figura 3 - Interação homem/máquina

No caso específico do questionário *online*, foi produzida uma interface em html, mas não pude respeitar corretamente as etapas apresentadas pelo professor canadense, por não ter tido o tempo nem as condições materiais e econômicas suficientes e

52. Da mesma forma que ocorreu na Imagem 1, explicada na nota 34, a idéia estrutural do esquema apresentado por Michel Cartier foi mantida, sendo retrabalhadas as imagens pela *webdesigner* brasileira Sandra Simioni, especialmente para esta tese.

necessárias, naquele momento, para produzir um *site*, no qual o questionário deveria estar inserido, com uma interface bem mais amigável e mais bem produzida visualmente.

Para a concepção e implementação do questionário, contei com a ajuda de toda a equipe do Centro de Inclusão Digital e Educação Comunitária⁵³ (Cidec), centro integrante da Escola do Futuro/USP, na qual realizei um estágio no primeiro semestre de 2003, mais especificamente no que diz respeito à construção das questões. Para a implementação técnica do questionário, tive a ajuda do programador, desse mesmo centro, Luis Henrique Fagundes.

Cabe salientar que esse centro tem se especializado na realização de pesquisas *online*⁵⁴ já há algum tempo, adquirindo, com isso, *expertise* na área de pesquisas⁵⁵ do gênero.

Antes de disponibilizar o questionário para o grupo de professores da UFSC, apliquei-o em versão impressa para um grupo de profissionais das áreas de Saúde e Social (médicos, enfermeiros, dentistas, assistentes sociais), um total de 12 pessoas envolvidas em um curso de capacitação a distância de profissionais de saúde dos adolescentes e dos jovens, por ocasião de uma palestra que fiz sobre os **Desafios da EAD**, no

53 . O Centro de Inclusão Digital e Educação Comunitária da Escola do Futuro da USP (Cidec) é um espaço de pesquisa, projetos e construção de conhecimento. Atualmente, são desenvolvidos três projetos: o *site* de inclusão digital, o Grupo de Estudos e o projeto ACESSA SP, cf. informações obtidas no *site*: www.cidec.futuro.usp.br (acesso 10/4/2003)

54 . Como a pesquisa recentemente realizada em parceria com o Governo Eletrônico Brasileiro sobre: *Final, o que é inclusão digital*, tendo como respondentes mais de 5 mil pessoas. Esta pesquisa está disponível no *site* <http://cidec.futuro.usp.br/pesquisa/inclusaodigital/>. Ou, ainda, as enquetes realizadas semanalmente no Fala São Paulo, pelo projeto ACESSA São Paulo (www.acesasaopaulo.sp.gov.br). Novas enquetes são disponibilizadas no *site* do projeto todas as sextas-feiras. As 35 enquetes já realizadas encontram-se disponíveis no *site* <http://falasp.futuro.usp.br/arquivo.php>.

55 . Essas pesquisas são desenvolvidas com um software livre, que pode ser obtido no *site* www.sf.net/projects/phpesp.

*Seminário do Projeto de Implantação de Multicentros em atenção à saúde do Adolescentes e jovens – NESA*⁵⁶, no Rio de Janeiro, em maio de 2003.

O intuito desse pré-teste foi aplicar, discutir e validar (ou não) as questões propostas na primeira versão do questionário. Observou-se que as questões relativas aos atributos de identificação, por estarem logo no início do questionário, fizeram com que muitos deixassem de dar maior atenção às questões efetivamente pertinentes à pesquisa, devido ao cansaço no preenchimento. Essa consideração de que é mais apropriado deixar as questões relativas à identificação do respondente para o final já havia sido feita anteriormente pelo professor Dr. Joseph D. Straubhaar, do Departamento de Rádio/Televisão/Filme da Universidade do Texas–Austin, quando de sua visita, no início de 2003, ao CIdec/Escola do Futuro/USP, mas no momento da elaboração passou despercebida tal advertência.

Outro problema identificado foi no enunciado da questão 14: “Você considera o discurso não-verbal (imagens e sons) como um meio de expressão e de comunicação importante a ser usado em EAD?” No momento inicial da produção das questões, parecia-me óbvio o significado da noção de “discurso não-verbal”, mas o meu público, no pré-teste, constituído por profissionais de nível universitário, revelou desconhecer o significado desse conceito.

Assim, tive que acrescentar entre parênteses as palavras “imagens e sons” no questionário *online*, para melhor designar o discurso não-verbal. Dessa forma, pude perceber que essa noção parece não estar presente em vários níveis de formação.

O discurso não-verbal, historicamente, teve um *status* pedagógico menor ante o discurso

56. O Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente (Nesa) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a partir da solicitação do Ministério da Saúde, se organizou para desenvolver um material técnico-pedagógico para equipes do Programa de Saúde da Família, da Área de Saúde do Adolescente e Jovem, e para outros profissionais interessados. Para isso, estabeleceu uma parceria com o Laboratório de Tecnologias Cognitivas (LCT) do Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde (Nutes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O LCT desenvolve tecnologias educacionais na área de saúde para dar suporte aos programas, projetos e cursos, além de consultoria técnica em área pedagógica para organizações nacionais e internacionais.

verbal, atuando quase sempre como coadjuvante do processo educacional. Nesse sentido, uma das primeiras pistas teóricas que se revelaram para a formação do professor foi a de que a educação para a leitura e, por conseguinte, a produção de discursos não-verbais tornam-se prioridade.

Depois de todos os ajustes necessários, foi disponibilizado o questionário *online* para os 89 professores da UFSC envolvidos no programa de parceria entre a UFSC e a Secretaria do Estado da Bahia. Três apelos foram feitos em datas distintas, em 31/5/2003, em 11/6/2003 e, finalmente, em 25/6/2003.

Apesar de toda a insistência, do universo de **89** professores contactados, responderam ao questionário **37** docentes, não responderam **31** professores, e tentaram de alguma forma, mas não concluíram todas as 28 questões, **21** professores. Cabe salientar que o questionário ficou disponível no servidor por um mês (todo o mês de junho de 2003). Como razões para o não-preenchimento do questionário, recebemos (minha orientadora e eu) e-mails justificando o posicionamento dos professores. Neles havia argumentos de toda ordem (desde a falta de tempo, passando pelo relato das dificuldades técnicas no preenchimento das perguntas, até questões de ordem teórica). O parágrafo abaixo, extraído de uma das mensagens, é um exemplo dessas “justificativas”:

Demorei a responder sua mensagem porque tenho tido muito pouco tempo, uma vez que estou afastado para completar meu doutoramento. Mesmo assim, ao tomar conhecimento de sua solicitação, examinei o seu questionário e decidi não respondê-lo. A razão básica é que, na minha opinião, uma avaliação do Projeto Bahia teria que se dar em cima de uma discussão bem mais aprofundada do que qualquer questionário, por mais bem elaborado que fosse, poderia permitir. Após ter participado do referido curso, me tornei um crítico da maneira como ele foi dado. No meu Departamento não houve uma discussão aprofundada sobre o mesmo, apesar das tentativas honrosas de alguns professores. Assim, por uma questão de consciência, e por achar que a avaliação deve ser bem mais profunda, me isento de preencher o seu questionário. Espero que você entenda meu ponto de vista. Grato.

Posturas como essa revelam em boa medida o quanto esse tipo de instrumento ainda causa estranheza às pessoas, mas o mais intrigante é que não se trata de sujeitos

que não estejam habituados a tal prática; ao contrário, vivem na academia e, portanto, deveriam de alguma forma já estar mais acostumados e, ao mesmo tempo, igualmente sensibilizados para a importância de tal procedimento para se produzir conhecimento. Todavia, essa mensagem acaba sendo exemplar da materialização dos possíveis conflitos que podem vir a ocorrer nas Universidades, sobretudo no momento de uma ação na qual vários atores têm que estar envolvidos para a implementação de um projeto de Educação a Distância.

Com referência às mensagens relativas a problemas técnicos, o número de professores que tentaram acessar o questionário e que não conseguiram concluí-lo foi significativo: dos **89** professores selecionados para a pesquisa, **21** não conseguiram terminar o preenchimento. Problemas na versão do *Windows* utilizada ou com o provedor do usuário, bem como as dificuldades encontradas por alguns professores em lidar com um questionário *online*, podem ser relatados como as principais razões para esse número de pessoas que tentaram de alguma forma colaborar com a pesquisa, mas que não conseguiram. Entretanto, como era preciso concluir essa etapa do estudo, e consciente de que, segundo Lopes (2001, p. 161), “a melhor maneira de refinar as opções metodológicas é a prática da pesquisa; é essa prática que, em última instância, testa e julga toda a estratégia de investigação montada pelo pesquisador”, optei por lidar com os dados colhidos, mesmo sabendo que eles representavam a opinião de 41,57% dos respondentes do universo analisado, porque, mais do que fazer generalizações a partir dos resultados das análises dos dados, busco compreender a singularidade desse fenômeno, de forma a revelar as crenças, os valores, as atitudes, os motivos e as aspirações dos professores envolvidos em uma ação de EAD, cotejando-os com os “dizeres dos especialistas da área” e com o referencial teórico que embasa esta tese.

Apresentado o contexto da pesquisa, convido meu leitor a prosseguir neste percurso argumentativo para juntos refletirmos sobre o que venha a ser efetivamente uma educação em tempos de comunicação.

Capítulo II

Educação em Tempos de Comunicação



Televisão, videocassete, rádio, computadores, ao lado do giz e da lousa. Ritmo e velocidade nas linguagens mediáticas convivendo com a oralidade nem sempre agradável e cifrada numa temporalidade[...].
(CITELLI, 1999, p.16)

Neste capítulo são apresentadas as dimensões da inter-relação dos campos da Educação e da Comunicação em tempos da nova mídia (Internet), interatividade, hipertexto, escola-fábrica *versus* escola interativa. Para tal, busca-se compreender o ato educativo, acima de tudo como um ato comunicacional, tendo em vista os diferentes meios em que esse ato pode ocorrer. O conceito de mensagem é aqui, dentro deste campo de intervenção social, também ressignificado, chegando-se à elaboração de uma definição para “mensagem educacional”.

2.1 Panorama Histórico

Educar é antes de tudo comunicar. Esses dois verbos sempre estiveram intimamente relacionados, mas historicamente um tanto dissociados. Isso se dá, em boa medida, devido à compreensão que se tem do que venha a ser a comunicação. Ciro Marcondes Filho (2002, p. 9), em seu recente livro “*O espelho e a máscara: o enigma da comunicação no caminho do meio*”, nos convida a rever e rediscutir esse conceito. Para ele,

O termo designa, em geral, o ato de transmitir e trocar signos e mensagens, referindo-se mais além à circulação de bens e pessoas. De forma mais ampla, ele se aplica aos processos técnicos de transmissão e troca de mensagens que vieram com a imprensa, o rádio, a televisão, os satélites. Cada um desses é um medium, e o conjunto deles é o plural latino media. [...] Mas todas essas definições pecam por se aterem ao plano formal da comunicação, são meras definições nominalistas que nada dizem sobre o processo humano do comunicar.

Moran (1998, p. 16) também se utiliza da metáfora do espelho para tecer suas considerações sobre o que significa o processo comunicacional:

Na comunicação há um processo de desvendamento meu e do outro, um intercâmbio de pessoas que trocam espelhos e nessa troca procuram:

- >> *Compreender-se – organizam os dados dispersos;*
- >> *Sensibilizar-se – experimentam múltiplas sensações;*
- >> *Emocionar-se – experimentam toda a sua potencialidade emocional; e*
- >> *Criar algo em comum – ao menos um espaço novo de troca.*

Em suas asserções, os dois autores nos revelam uma preocupação com o sentido mais amplo do conceito, mas, quando se estabelece uma relação mais intrínseca entre Comunicação e Educação, parece que essas dimensões se restringem à

comunicação midiática⁵⁷ configurando-se aí o início de todo o embate entre o mundo escolar e a sociedade da comunicação⁵⁸.

Se retomarmos a leitura do clássico livro de Manacorda (1995), “*História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias*”, observamos que o autor, mesmo tendo escrito essa obra na Itália em 1989, não faz menção, no último capítulo, intitulado *O nosso século em direção ao ano dois mil*, da utilização pluralista dos meios de informação e comunicação no processo de ensino/aprendizagem, como meio de promover uma melhor compreensão por parte dos estudantes do mundo no qual estão inseridos, permitindo, com isso, o desenvolvimento do senso crítico. Apesar de toda a sua preocupação quanto a que “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”, o autor negligencia a importância incontestável dos meios de comunicação de massa e das tecnologias de informação e comunicação.

Parece que a resistência em tocar nessa questão está relacionada diretamente ao que Sousa (2001, p. 28) tão bem salienta, ao afirmar que

A rejeição da escola aos media, tanto quanto de outras instituições sociais vinculadas ao modelo de modernidade, ontem como hoje, passa menos pelos meios de comunicação e pela dificuldade de domínio de sua gramática de produção e mais pela crise de representações que traduz. O saber escolar não é o mesmo da comunicação mediática, um se sustenta nos códigos da escrita, outro na pluralidade

57. O uso do adjetivo “midiático” parece já consagrado, pois ele significa: 1. que concerne à mídia. 2. transmitido pela mídia. Já os substantivos mediatização e midiatização, originários, respectivamente, dos verbos mediatizar e midiatizar, podem muitas vezes ser usados como sinônimos, mas é preciso fazer uma pequena distinção quanto ao uso dessas duas palavras. Conforme registra o dicionário Aurélio eletrônico: **Mediatizar**: [De *mediato* + *-izar*; fr. *médiatiser*.] V. t. d. T. d. e. i. 1. Tornar mediato (2); mediar relações; **Midiatizar**: [De *midiático* + *-izar*; seg. o padrão erudito.] V. t. d. Comun. 1. Divulgar através de meios de comunicação de massa.

58. No livro *O ruído e outras inutilidades: ensaios de comunicação e semiótica*, Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 15, Julio Pinto faz uma crítica severa ao lugar-comum presente em diversos espaços do saber, quando afirma que estamos na era da informação. Para ele “[...] informação sem comunicação não é nada. É a comunicação que faz a informação ficar relevante. [...] estamos na Era da Comunicação, e não na Era da Informação”. Ele conclui sua idéia dizendo: “o comunicador é essencial no processo de informar pois é ele que transforma o mero dado em informação”. Pode-se dizer igualmente que este é um dos papéis essenciais do professor.

de códigos a partir também da imagem; um busca o controle possível, outro é a própria impossibilidade do controle. A noção de imagem, desde Platão, sempre foi vinculada ao verdadeiro e ao falso, ao visível e ao invisível: a imagem televisiva reflete de forma intensa esse conflito e seu significado ameaçador para um modelo de sociedade baseado em projetos de controle do tempo social coletivo. Media e sociedade, por esse modelo da modernidade, sempre foram matrizes de conflito.

Apesar das antinomias teóricas e práticas presentes entre os campos da Educação e Comunicação, nas últimas décadas (anos 70⁵⁹, 80⁶⁰, 90 e início dos anos 2000) muitos esforços foram feitos por pesquisadores nacionais e internacionais para que essas oposições recíprocas fossem minimizadas, com vistas a avançar na compreensão deste fenômeno complexo, saindo, com isso, das ditas “matrizes de conflito”.

A experiência inovadora, com grupos de produtores rurais, de cooperativas agrícolas no Uruguai, nos anos de 1977 e 1978, desenvolvida por Mario Kaplún (denominada de Método Casete-Foro), foi um dos marcos históricos dessa inter-relação entre Comunicação e Educação. Naquela ocasião, esse comunicador, inspirado nas idéias de Paulo Freire, no que se refere à estrutura básica de seu pensamento, aprimorou os conceitos oriundos da educação libertadora como prática da comunicação. A preocupação de Mario Kaplún, devido à sua trajetória prática, era garantir que a cidadania fosse exercida pelos receptores e que os grupos marginalizados do processo institucionalizado dos grandes veículos pudessem participar como autores dos processos de produção de programas radiofônicos, televisivos ou a partir de meios alternativos. Não se pode perder de vista que, naquele

59. Nos anos 70 o comunicador argentino Mario Kaplún começa a desenvolver atividades de comunicação com grupos populares. As reflexões oriundas de seus trabalhos práticos tanto em rádio, TV ou meios alternativos constituíram uma nova área: a Comunicação Educativa Popular na América Latina.

60. Em 1983 é criado em Paris o Centre de Liaison de l'Enseignement et les Moyens d'Information (Clemi). Em 1996, forma-se o Núcleo de Comunicação e Educação integrando professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo (<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/>). Já em 1999 surgem dois importantes grupos de pesquisa nessa área: o grupo Comunic, ligado ao Laboratório de Novas Tecnologias do CED/UFSC (Lantec) (www.ced.ufsc.br/grupos/comunic), e o Laboratório de Interface em Educação (Linte), associado à Escola do Futuro/USP (www.futuro.usp.br). Mais recentemente, em 2000, foi criado o grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias na Universidade Federal da Bahia (<http://www.faced.ufba.br/~educom/historico.htm>).

momento, o mundo sofria as conseqüências da Guerra Fria e que muitos dos países sul-americanos viviam seus árduos anos de ditadura militar. Assim, as ações de Kaplún permitiam aos “excluídos” do processo de comunicação de massa tornarem-se uma audiência mais crítica e participativa.

No início dos anos 80, Mario Kaplún passou a atuar no Centro de Serviço de Ação Popular na Venezuela (Cesap), onde organizou e coordenou a Divisão de Comunicação e Cultura Popular. Seu método de *Leitura Crítica dos Meios* acabou sendo a proposta pedagógica adotada por esse Centro. O método figura no segundo capítulo do livro *Educación para los Médios*, intitulado “El método de leitura crítica de los medios masivos”. De acordo com Bortoliero⁶¹,

[...] o Método da Leitura Crítica dá ênfase ao conteúdo ideológico da mensagem, entendida como um “conjunto de valores e crenças que articulam as condutas sociais cotidianas e do processo ideológico implícito nas operações de codificação e decodificação”. O receptor passa a fazer a análise e toma posição sobre os meios massivos. O método nos ajuda a perceber a “real relação” entre o emissor e os receptores e as condições em que se produz o processo de recepção das mensagens. Mario Kaplún assume que este é apenas um dos métodos do que ele convencionou chamar de Educomunicação.

Nessa fase, os estudos na área da Comunicação nos países latino-americanos ainda estavam centrados nas análises ideológicas das mensagens, muito em função das teorias marxistas, que lhes forneciam inspiração ideológica alternativa para o enfrentamento das ditaduras políticas vigentes e para a compreensão daquilo que era veiculado pelos meios de comunicação de massa. Entretanto, algo novo começava a se delinear, como anunciado pelo sociólogo Jesús Martín-Barbero (1995, p. 39) em seu texto “*América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social*”:

61. A pesquisadora Simone Bortoliero apresenta um estudo histórico sobre as principais idéias e atividades desenvolvidas por Mario Kaplún ao longo de sua vida, no artigo eletrônico “Mario Kaplún: a recepção como cidadania na América Latina”, disponível em http://www2.metodista.br/unesco/Encipecom/encipecom_hp/Encipecom_ur_MarioKlaplun.htm (acesso em 25/11/2003).

[...] a recepção não é apenas uma etapa do processo de comunicação. É um lugar novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação. Ela não é uma etapa como sugerido pela escola norte-americana, que de algum modo nos impingiu uma espécie de história artificial, durante anos estudada pela sociologia, essencialmente a economia do emissor, e, posteriormente, pela análise semiótica da ideologia da mensagem. [...] quero propor que a recepção constitui-se numa espécie de metáfora de reencontro dos estudos da comunicação com a sociedade latino-americana de hoje, e não dos anos 70, quando os estudos de comunicação começaram a ter importância nas escolas e na sociedade.

Martín-Barbero contrapõe-se à idéia de que o receptor seja uma “vítima passiva” do sistema de comunicação (entendam-se aí as grandes redes de rádio e televisão). Para ele, esse moralismo em torno do receptor coincide com a visão de esquerda da época (início dos anos 70), fundada na crítica social. Para o sociólogo, a “negociação de sentido” acontecerá sempre entre o pólo emissor da mensagem e os vários segmentos do público, variando em função do tempo e do espaço. Assim, mais importante do que o “meio” para a compreensão do fenômeno social, estão as “mediações”, constituídas pelas demandas sociais no momento da recepção.

Dentro desse quadro, as condições históricas e sociais estavam dadas para que esse grupo de pesquisadores, reconhecidos internacionalmente, pudesse constituir gradativamente na América Latina a área da inter-relação da Comunicação e Educação. Contudo, foi preciso quase uma década para que essa discussão tomasse a amplitude observada em finais dos anos 90, sobretudo aqui no Brasil.

Em maio de 1998⁶², ocorreu em São Paulo o I Congresso Internacional de Comunicação

62. Salienta-se que Paulo Freire (representante da área da Educação) não pôde assistir a este importante congresso, pois havia falecido em 2/5/1997. Mario Kaplún (grande ícone da área da Comunicação), alguns meses após a realização de tal encontro, também faleceu (em 10/11/1998), mas ainda houve tempo para entrevistá-lo para a pesquisa que buscou traçar o perfil do especialista na área da Comunicação/Educação, dividida em quatro subáreas:

- a) dos estudos epistemológicos sobre a natureza desta inter-relação;
- b) do uso dos recursos da comunicação (tecnologias educacionais) no ensino;
- c) dos estudos voltados para a “leitura crítica” ou “ativa” dos meios de Comunicação; e
- d) da gestão da comunicação no espaço educativo.

Os resultados da pesquisa estão disponíveis em <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/046.pdf> (acesso em 11/11/2003).

e Educação⁶³. Nele estiveram presentes especialistas dessa inter-relação do mundo todo. A professora e pesquisadora francesa Geneviève/Jacquinet-Delaunay⁶⁴, na sua conferência sobre *o papel da comunicação na formação dos professores*⁶⁵, apresentou algumas das principais oposições entre o saber escolar e o saber midiático. Segundo a pesquisadora, “tudo opõe de fato a escola e os meios, estes dois ‘mastodontes’ em seus papéis concorrentes da transmissão da cultura e da formação dos sujeitos individuais e sociais”.

Para uma melhor compreensão das distinções feitas pela autora, destaca-se o quadro sinóptico a seguir.

63. Conforme informações sobre este primeiro Congresso disponíveis no site <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/congress.html>, “Seu objetivo foi reunir os especialistas para um grande encontro, onde fosse possível confrontar idéias dicotômicas ou não, propiciar o encontro entre os especialistas do hemisfério sul e norte, promover o intercâmbio de projetos de pesquisa, abrindo espaços de discussão para analisar a área teoricamente, analisando o estado da arte”. Segundo o professor Ismar Soares, apesar de esses especialistas terem nos seus países de origem espaços de encontro próprios, onde já se discutia, principalmente, **educação para os meios**, ainda não haviam confrontado as quatro subáreas apresentadas na nota 62.

64. Diretora do “Groupe de recherche sur les apprentissages, les médias et l’éducation” (Grame), associado à Universidade de Paris VIII. Este grupo tem como áreas de pesquisa e ensino os seguintes temas:

- a) análise dos dispositivos, situações e práticas de formação integrando as tecnologias presencialmente e a distância;
- b) análise da produção e da recepção das formas midiáticas (audiovisuais e interativas) da comunicação pedagógica, socioeducativa ou de vulgarização científica; e
- c) análise institucional e epistemológica das relações entre as Ciências da Educação e as Ciências da Informação e da Comunicação, sobretudo no que diz respeito ao status das tecnologias educativas e dispositivos midiáticos de formação.

As informações aqui traduzidas encontram-se disponíveis no site <http://intranet.mshparisnord.org/Open-User/Genevi%EBve%20Jacquinet/Resume> (acesso em 20/12/2003).

65. A tradução desta conferência está disponível no site <http://www.educomradio.com.br/cafe/cafe.asp?editoria=TSUPH&cod=338> (acesso em 20/12/2003).

Saber escolar	Saber midiático
Voltado para o passado (o patrimônio)	Interessa-se mais pelo pelos fatos da atualidade
Repousa sobre a lógica da razão	Repousa sobre a surpresa do acontecimento, o impacto e o emocional
Ignora (ou ignorava) a lógica econômica	Só funciona segundo a lógica econômica
Constrói-se na durabilidade das relações	Constrói-se na efemeridade
Procura formar cidadãos	Procura por consumidores
A objetividade é subjacente a todas as disciplinas ensinadas na escola	O estudo dos meios valoriza a subjetividade

Quadro 3 – Saber escolar versus saber midiático

Um outro tópico pode ser acrescentado a esse quadro, que diz respeito ao tempo para cada um desses saberes. Enquanto no saber escolar precisa-se de um **tempo para a reflexão**, para a construção do conhecimento, no saber midiático **tudo é muito fugaz**, não há tempo para levantar dúvidas relevantes, para trabalhá-las mediante os diferentes interesses, não só por meio dos *comos*, mas principalmente com os *porquês*.

A pesquisadora francesa afirmou ainda em sua conferência que:

Podemos declinar também outras oposições, notadamente em aproximação aos modos de apropriação dos conhecimentos: na escola, que é obrigatória, e demanda esforço, o saber transmitido é selecionado, construído, arquitetado segundo uma progressão definida, que se desenvolve no tempo, reputada como objetiva e intemporal, a mesma para todos e igualmente distribuída, dá lugar a uma avaliação sistemática. A escola torna-se um lugar privilegiado em relação ao mundo exterior, encarregada de transmitir⁶⁶ a cultura do saber e é por isso mais bem adaptada aos jovens de meios socioculturais mais favorecidos.

66. É importante destacar que a “lógica da transmissão” é inerente aos processos de Comunicação e Educação, o problema é que ela é apenas um elemento desses processos e a escola tradicional faz dele o único elemento.

Nos meios escritos e audiovisuais, o que é transmitido é menos saber do que informações (o que não é a mesma coisa). O saber-informação é fracionado, descontínuo, “em mosaico” como se costuma dizer. O que é privilegiado “é o aqui e agora”, o rápido e o efêmero, “a encenação” (da informação) mais do que o conteúdo; o sensacional e o emocional mais do que o racional e o abstrato. Enfim, os meios tratam de todos os assuntos, e não há nenhum controle de aquisição. Os meios constituem um mundo aberto a todas as influências exteriores, falam de tudo da mesma maneira e abordam todos os registros da cultura. É por isso que eles convêm a todos, mesmo que todos não pensem da mesma forma.

Com vistas ao apresentado até aqui, o exercício de aproximação de dois campos que têm origens e caminhos paralelos, mas distintos, parece ser o grande nó górdio dos estudiosos que se preocupam com esta tão necessária relação transdisciplinar⁶⁷. Garcia (2003), no início de um texto produzido para a pesquisa “*Perfil sobre a inter-relação Comunicação e Educação, no âmbito da cultura Latino Americana*”, intitulado “*Comunicação e Educação: campos e relações interdisciplinares*”, relata como vê a situação: “Se ainda faltam traços/contornos mais definidos no desenho, o fundo já está dado e as cores desse desenho começam a ganhar brilho e intensidade”. Mas, ao final, ele revela sua preocupação, ao dizer:

- *não consegui na leitura de inúmeros trabalhos, a maioria deles apresentado no I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação realizado em São Paulo, em maio de 1998, promovido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP,*

67. Termos como inter-, multi-, pluri- e transdisciplinar estão presentes ao longo do texto desta tese, tendo em vista as citações dos diferentes autores a que se fez recurso. Todavia, saliento que a postura adotada aqui é a mesma defendida por Araújo et alii no texto “Transdisciplinaridade e a virtualização do progresso de ensino e aprendizagem”, disponível no site <http://www.ucb.br/pedagogia/Trama/transdici.htm> (acesso em 18/12/2003). Os autores afirmam que “Pluri ou multidisciplinaridade é a justaposição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese. A interdisciplinaridade, segundo Pierre Weil (1993), trata da síntese de duas ou mais disciplinas, transformando num novo discurso, numa nova linguagem descritiva e em novas relações estruturais. A transdisciplinaridade é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade. É a consequência normal da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade bem-sucedida”.

vislumbrar elementos que pudessem me convencer da existência de um corpo social de um novo campo científico que fosse além da relação interdisciplinar – possível entre tantos campos – entre Comunicação e Educação. Evidentemente, isto pode ser mais um problema do foco do meu olhar do que da corporificação do campo;

- *na hipótese de que um novo campo possa estar nascendo isto vai se dar necessária e substancialmente em alguma ação prática. É preciso que fiquemos de olho nos locais onde, hoje, esta relação intercampos se dá e acompanhar os movimentos dos profissionais pois eles estarão desenhando o novo campo emergente;*
- *o termo “educador”, acertadamente – e paradoxalmente – pende para a Educação. É como se “comunicador” fosse adjetivo, o*
- *qualitativo de “edu”(cador). Passa uma idéia que estamos nos referindo a processos de Comunicação e Educação. Isso poderia nos levar a crer que o sentido maior dessa construção lingüística esteja voltado para Educação. E não creio que assim seja – daí o paradoxo.*

Apesar de o autor assinalar que as discussões nessa área têm sido feitas por educadores, em sua maioria, nas instituições de natureza educativa, com enfoque na área da Comunicação, o que se tem observado na prática é justamente o contrário: são os comunicadores que têm se ocupado muito mais dessa temática, haja vista, pelo número de eventos, pesquisas e artigos que têm sido produzidos nos últimos anos nesse domínio.

Quatro anos após a redação do texto de Garcia, mais precisamente em 2002 (no período de junho a dezembro), 2.250 professores ligados a 1.024 escolas da rede pública de educação do Estado de São Paulo participaram de um curso de aperfeiçoamento *online* sobre “Linguagem audiovisual na escola – uma ação educacional”. Esse curso foi ministrado por uma equipe do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a supervisão geral do professor e jornalista Ismar de Oliveira Soares⁶⁸. Essa experiência, tendo em vista a sua amplitude no número de docentes formados, já poderia ser considerada um espaço

68. Os relatos desta experiência estão apresentados em um artigo deste professor, publicado no livro organizado por Marco Silva, *Educação online*, sob o seguinte título: “EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa”, p. 89-103.

privilegiado para a análise proposta por Garcia (2003), quando ele diz que “temos que ficar de olho nos locais onde esta relação entre campos se dá, acompanhando o movimento dos profissionais envolvidos”. Entretanto, nesse percurso histórico delineado até aqui, cabe uma reflexão mais cuidadosa sobre o que venha a ser “uma ação educomunicativa”. Para tanto, é preciso antes saber o que significa educomunicação. Segundo Soares (2003, p. 91),

O conceito de educomunicação tem sido usado pelo Núcleo de Comunicação e Educação a partir de pesquisas realizadas no final dos anos 1990 junto a especialistas de toda a América Latina, países ibéricos e Estados Unidos. Designa o conjunto de ações voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos favorecendo tanto as relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos como de uma apropriação criativa dos recursos da informação nos processos de produção de cultura e da difusão do conhecimento. O novo campo apresenta-se como interdiscursivo, interdisciplinar e mediado pelas tecnologias da informação.

Por ocasião do IV Simpósio de Comunicação e Educação e do I Encontro de Comunicação e Educação de Ponta Grossa, organizado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP, em agosto de 2002, o prof. Ismar Soares foi entrevistado pela equipe ao Jornal do Simpósio e explicou um pouco mais sobre a definição desse conceito:

[...] ele nasce da constatação de que na sociedade contemporânea existem muitos profissionais que estão desenvolvendo um trabalho que não se caracteriza nem como exclusivamente educativo, nem muito menos como especificamente comunicativo. Em outras palavras, há trabalhadores que estão implementando um tipo de intervenção social que se caracteriza por aproximar os conceitos e as práticas dos dois campos tradicionais, introduzindo, contudo, algumas especificidades, como, por exemplo, o crescimento do coeficiente comunicativo de todas as pessoas envolvidas num determinado projeto educativo.

Colocado dessa forma, vários atores sociais poderiam assumir o papel de educomunicador. Nesse sentido, sendo uma das preocupações desta tese a questão relacionada à formação de professores, as interrogações que se

configuram são as seguintes: *que espaço seria o responsável por tal formação? As faculdades de comunicação? Os centros de formação de professores?* Soares conclui sua entrevista dizendo que “o educador pode ser um comunicador profissional trabalhando num meio de informação em favor de uma educação de qualidade ou um educador levando a comunicação para o interior da sala de aula”. Esse conceito, do ponto de vista político e estratégico, é interessante. Há até mesmo autores, como Costa (2001, p. 52), que chegam a defendê-lo de forma bastante efusiva:

O educador trabalha ainda com a comunicação no espaço educativo – a comunicação interna entre professores e entre eles e a direção da escola, entre pais, alunos e professores, criando verdadeiramente canais de troca de informações. [...] É área de atuação desse profissional, também, o gerenciamento de informação, a criação de centros de pesquisa e laboratórios, a integração entre disciplinas e os planos de investimento em tecnologia nas escolas. [...] Portanto, educador é preciso!

Mas do ponto de vista da formação desse profissional, há um complicador: não estaríamos com essa nova designação segmentando ainda mais um espaço que se pretende transdisciplinar? Apesar do pseudoprefixo “edu”(cador) estar presente na composição com “comunicador” e das considerações feitas por Soares sobre quem pode designar tal papel, parece-me que a proposta sugerida por Belloni (2002, p. 40), ou seja, de “uma formação integradora que prepare educadores e comunicadores para suas novas funções, derivadas da convergência tecnológica dos dois campos”, acabará por atender efetivamente

[...] as bases para uma Educação sólida, de qualidade, ajustada para dar conta de formar o novo cidadão que a nova sociedade – de após a modernidade⁶⁹ – comporta/exige/precisa/pensa só será possível se a Comunicação estiver sendo agendada cotidianamente em nossas discussões. (GARCIA, 2003, p. 71).

69. Para uma leitura sobre a “Educação no Embate de Paradigmas: Modernidade e Pós-modernidade” relacionada à inter-relação dos campos da Educação e da Comunicação, ver o capítulo 2 da tese de Livre Docência de Bráulio Passarelli, defendida em 12 de dezembro de 2003, na ECA/USP.

Assim, fechando esse curto período histórico da inter-relação entre Comunicação e Educação, mas muito denso em proposições e reflexões, retomo as palavras da professora Geneviève Jacquinet-Delaunay, associando-me a ela ao interrogar-se sobre o que venha a ser um educador: “não é um professor especializado encarregado do curso de educação para os meios. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas. É esta a posição que defendo neste debate”.

É indubitável o valor dos estudos sobre o conceito de Educomunicação (e suas implicações políticas, econômicas e sociais⁷⁰) proposto pelo comunicador argentino Mario Kaplún e tão bem desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, mas como pesquisadora da área tenho que assumir uma posição teórico-prática, pois é a partir dela que construo meu conhecimento, logo, minhas ações. Assim como Garcia (2003, p. 9), vejo duas subáreas resultantes das relações interdimensionais entre Comunicação e Educação. São elas: **Mediações Comunicacionais em Educação** e **Processos Educacionais em Comunicação**. Garcia apresenta como essas subáreas devem ser compreendidas, a saber:

70. Em 29 de janeiro de 2004 ocorreu um bate-papo virtual organizado pelo portal EDUCAREDE (www.educarede.org.br) sobre *O Uso das Mídias na Educação*. Participaram mais de 40 pessoas. As palestrantes, Grácia Lopes Lima e Teresa Melo, pesquisadoras do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP, quando questionadas sobre o papel do educador, disseram que “o educador realiza um trabalho que apresenta elementos da educação, sem dúvida, mas eles [os educadores] não têm o que se precisa, assim como os da área de comunicação por si só não alteram o que queremos. Educador é um conceito que ultrapassa os muros da escola. Ele aparece nas ONGs e nas empresas” (o registro de toda a discussão encontra-se disponível no site http://www.educarede.org.br/educa/html/index_chat.cfm).

<i>Subárea: Mediações Comunicacionais em Educação</i>	<i>Subárea: Processos Educacionais em Comunicação</i>
Aqui a dimensão da Comunicação que se insinua sobre a Educação.	Aqui a dimensão da Educação que se insinua sobre a Comunicação.
Nesta perspectiva, cabe ao educador: a) dominar a tecnologia; b) inserir os meios na ação curricular; c) democratizar a temática cultural; d) ver-se como sujeito de mediações; e e) dar significado e sentido ao volume de informação ⁷¹ .	Nesta perspectiva, cabe ao comunicador: a) pensar os meios como processos educativos; b) pensar os meios como espaço de polifonia e pluralidade cultural; c) programar e produzir com respeito à dignidade humana; e d) programar e produzir de olho na construção do bem comum.
Esta subárea deve ser “iluminada” pela constituição do espaço público, do novo espaço público mediatizado, espaço de trocas e negociações dos novos sentidos da vida que os processos comunicacionais põem em pauta, e a Educação não pode ficar à margem.	Esta subárea deve ser “iluminada” pela ótica da cidadania, da construção do bem comum, da validação de um contrato social plurilateral, em que os significados da vida tenham sentido no coletivo, discutido em uma longa conversa com toda a sociedade.

Quadro 4 - Mediações Comunicacionais em Educação e Processos Educacionais em Comunicação

Acredito, dessa forma, que educadores e comunicadores devam continuar tendo suas formações de origem, procurando, contudo,

[...] evitar a segmentação desse novo campo em disciplinas e funções (carreiras) e buscar uma formação integrada e integradora, que considere efetivamente o caráter duplamente complexo dos campos epistemológicos da educação e da comunicação: a ambigüidade entre a teoria e a prática e caráter multidisciplinar dos dois campos. (BELLONI, 2002, p. 39).

71 . A observação que faço neste item refere-se ao emprego do verbo “dar”. Acredito que seria melhor dizer “ajudar na produção de significados e sentidos a partir das informações empregadas”.

2.2 Transmitir ou Comunicar? Eis a Questão!

*O professor atual não é mais um **informador**: a informação vem através do rádio, televisão, cinema, revistas, livros, cartazes. (LIMA, 1991, p. 10)*

Muito antes mesmo de surgir a “[...] **convergência inédita na história da humanidade dos processos de comunicação e educação**, decorrente da conjunção de fenômenos técnicos e econômicos: redes telemáticas, miniaturização de aparelhos eletrônicos, globalização econômica e mundialização da cultura” (BELLONI, 2002, p. 30), a discussão entre transmissão e comunicação já se estabelecia nos ambientes educacionais. Todavia, não se pode negar que foi justamente essa convergência, ocorrida no último quarto do século XX, a responsável pela profusão de discussões teórico-práticas que começaram a acontecer sob a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. Essas práticas deveriam se relacionar aos diferentes meios de comunicação (entenda-se o rádio, a televisão e o computador agora não mais como simples aparatos técnicos de transmissão de dados e informações, mas principalmente como meios de comunicação) que passaram a fazer parte da cotidianidade das pessoas e, por conseguinte, do mundo da Educação.

Mrech (1997), em seu texto “*Um sintoma na cultura: a falência da transmissão na relação professor-aluno*”⁷², procura, a partir de uma matriz psicanalítica, desvelar quais seriam as razões responsáveis para que isso aconteça. Começa por questionar o que significa “ensinar”:

Do ponto de vista da Psicanálise, este processo fragmenta o ato pedagógico em duas metades: a parte cognitiva e a parte afetiva. O que não se percebe é que há sempre uma estreita vinculação entre ambas. Isto porque o símbolo e a imagem, o significante e o significado, as diferentes vertentes do sentido e das significações dizem respeito a processos que não são tanto cognitivos quanto afetivos, conjuntamente.

72. Disponível no site http://www.educacaoonline.pro.br/art_um_sintoma_na_cultura.asp?f_id_artigo=18 (acesso em 15/10/2003).

Em suma, há uma erotização dos processos de transmissão, por onde o desejo e o gozo se tecem. E este processo se dá tanto através do enunciado, quanto da enunciação dos sujeitos. O desejo de ensinar e o desejo de aprender se estruturam através de semblantes. Françoise Josselin afirma que só ensina quem está no lugar de se ensinar. Ou seja, quem põe o circuito educacional para agir.

Ao final, Mrech chama a atenção ao fato de que o processo de transmissão faliu em grande medida porque “os professores e os alunos deixaram de assumir a responsabilidade pelos seus atos”. Mas esta não seria certamente a única razão. Silva (2002, p. 21), em seu livro “*Sala de aula interativa*”, salienta que “não estamos acostumados a questionar a pregnância da transmissão⁷³, exatamente como o determina o *paradigma da simplificação e lógica da distribuição*”⁷⁴. Esta lógica acabou sendo adotada muito mais para facilitar a operacionalização de uma escola-fábrica, onde o que conta é o maior número de alunos presentes por sala, independentemente de como as relações de comunicação sejam estabelecidas. Apesar de Silva considerar que não ocorram questionamentos suficientes sobre essa “pregnância da transmissão”, acredito que eles ocorram sim, mas que ainda não sejam em um número razoável para desconstruir a idéia de transmissão, tão cara àqueles que acreditam que “ensinar” seja, acima de tudo, “transmitir conhecimentos”.

No início dos anos 70, Paulo Freire, em seu livro “*Pedagogia do Oprimido*”⁷⁵, já fazia

73. Essa crítica à lógica da transmissão deve ser relativizada, pois, do ponto de vista sociológico/antropológico, a transmissão da cultura (por exemplo, mediante as histórias contadas, as canções cantadas e ritos) é parte essencial do processo de socialização. O problema que se apresenta é quando temos uma escola baseada exclusivamente (ou quase) na transmissão de saberes pontuais, cuja escolha não sabemos se é a mais adequada à formação das novas gerações.

74. Na nota 1 do livro de Marco Silva (2002, p. 10), ele apresenta a origem desta expressão, bem como a de “lógica da comunicação”. Ambas foram cunhadas por Marie Marchand, em *Les paradis informationnels: du Minitel aux services de communication du futur*. Paris: Masson, 1986, p. 47.

75. Esse livro foi traduzido para 17 línguas, revelando-se um sucesso editorial em todos os países devido à perenidade e relevância das questões que aborda. No Brasil foi reeditado inúmeras vezes. A edição aqui empregada é a 22ª. Em um artigo publicado por Selma Rocha (historiadora e Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), no jornal quinzenal *PT em Movimento* (éd. 108 de 5 a 20/10/2001), a historiadora destaca a importância da obra e do trabalho político de Freire, apesar de seus críticos fazerem referência “à ausência do conceito de classe em sua *Pedagogia do Oprimido*. Os conceitos de “povo” e “oprimido” abrigariam imprecisões que se prestariam a concepções e práticas, na melhor das hipóteses, populistas. Paulo Freire, em “*Pedagogia da Esperança*”, respondeu, com grande lucidez, a tais críticas. O artigo, na sua íntegra, encontra-se no site http://www.fpabramo.org.br/sala_leitura/paulofreire.htm (acesso em 10/12/2003).

uma incisiva crítica a essa situação, quando afirmou:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 58).

Freire apontava a necessidade de uma relação dialógica entre educadores e educandos, constituindo com isso as bases para uma lógica comunicacional na qual a Comunicação não seria tomada só como mero instrumento mediático e tecnológico, mas, sobretudo, como um componente significativo da relação pedagógica. Sua preocupação em desmontar essa relação, quase que unívoca, entre ensinar e transmitir, presente no imaginário dos educadores, é recorrente em toda a sua obra, ficando bem evidenciada em seu livro “*Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*”:

[...] ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. (FREIRE, 1992, p. 81).

Kaplún, por sua vez, em um de seus últimos escritos⁷⁶, refletindo sobre os processos educativos e os canais de comunicação, mais precisamente sobre a relação que se estabelece entre esses dois universos na modalidade de EAD, interroga-se a partir do pensamento de Freire:

Desde una mirada tecnológica, no hay duda de la conformación de este “cibespacio educativo”, implica un espectacular avance. Pero desde una racionalidad pedagógica, lo es también o representa, en cambio, un estancamiento e incluso acaso una involución? No estamos ante la vieja “educación bancaria” tantas veces impugnada por Paulo Freire, solo que ahora en su moderna versión de cajero automático? Esa augurada aula virtual no es sino la previsible culminación de una matriz que ya estaba instaurándose y vigorizándose desde bastante tiempo

76. Esse texto encontra-se disponível no site <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/115.pdf>, com o seguinte título: “Procesos educativos y canales de comunicación” (acesso em 20/11/2003).

atrás y que se identifica como uno de sus rasgos más salientes por su carácter individualizado, esto es, por estar dirigida a individuos aislados, considerados como mónadas unitarias receptoras de instrucción.

Sem dúvida que muito a que assistimos ainda hoje como práticas de EAD está inspirado na lógica da distribuição. Uma das abordagens mais presentes é, ainda, o *broadcasting*, pela qual o professor (ou centros formadores) “transmitem” aos aprendentes um “pacote fechado” com instruções, dados e informações pertinentes aos propósitos de cada curso oferecido. Essas informações podem ser “transmitidas” por material impresso, rádio, TV ou, mais contemporaneamente, pela internet. Por sua vez, o estudante, ao final, retorna às atividades propostas ao professor (via de regra, quem irá corrigi-lo não será quem concebeu os materiais)⁷⁷ bem aos moldes de uma educação “um para todos”, atendendo a uma equação fundamentalmente interessante: custo alto para a produção, mas largamente compensado pelo número de pessoas que poderão ser atendidas pelo curso. Nessa abordagem, mesmo com o emprego de modernas tecnologias de comunicação, como a internet, a relação dialógica tão necessária a qualquer processo educacional desaparece. Assiste-se unicamente à “velha educação” repaginada, agora com uma configuração mais *high-tech*. Valente (2003, p. 30-31) chama esse processo de “virtualização da escola tradicional”, no qual há um mínimo de interação entre professor e alunos, com o predomínio de uma lógica da transmissão. O autor propõe uma nova abordagem para atuar na modalidade de EAD. Trata-se do “estar junto virtual”. O que a caracteriza é estar “baseada na intensa interação entre aprendiz e docente do curso e entre os próprios aprendizes” (VALENTE, 2003, p. 25). Melhor dizendo,

O “estar junto virtual” envolve múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar constantemente o aprendiz para poder entender o que ele faz e, assim, propor desafios que o auxiliem a atribuir significado ao que está desenvolvendo. Essas interações criam meios para o aprendiz aplicar, transformar e buscar outras informações e, assim, construir novos conhecimentos. Nesse sentido, essa

77. Essa questão será mais bem esclarecida no capítulo 4 desta tese.

abordagem, diferentemente da broadcast ou da virtualização de um curso tradicional, não tem como objetivo tornar disponível a informação e verificar se ela foi retida.

Moran (2003, p. 40) assevera que “é ainda prematuro definir padrões pedagógicos na educação a distância, porque estamos em fase de experimentação de vários modelos e formatos, que também são afetos ao ensino presencial”. Entretanto, isso não pode ser justificativa para que ocorra uma proliferação de propostas em EAD, tendo como base a *lógica da distribuição*, ancorada em uma *pedagogia da transmissão*. Kaplún salienta que já existem modalidades alternativas, implementadas na América Latina, assim como em outros países da Europa e da América do Norte, nas quais a base teórica é a metodologia interacionista (a partir do construtivismo sociointeracionista de Vygotsky e Bruner), e as estruturas dos cursos são constituídas para favorecer a formação de grupos, onde todos os participantes deixam de ser meros receptores passivos para se tornarem, também, emissores, ou seja, co-autores do processo educacional.

A mudança paradigmática de uma lógica da distribuição para uma lógica da comunicação necessita ocorrer em todos os espaços de formação de professores (seja nos centros de formação inicial e/ou continuada, seja nos locais de criação e produção de materiais didático-pedagógicos, entre outros). Sem isso a tendência de que “educar é transmitir conhecimento” permanecerá como tônica vigente.

Desse modo, Silva (2003, p. 53) apresenta uma orientação criativa ao “lançar mão da metáfora do hipertexto. Ele é entendido como algo que seja capaz de exprimir o perfil da sala de aula engendrada pela co-autoria do professor e dos estudantes na construção da aprendizagem e da própria comunicação”. Nesse novo espaço, o professor deixa de ser o transmissor para se tornar “o agente provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da inteligência coletiva”. Ocorrendo dentro das situações presenciais de educação, isso certamente excederá para outros locais, mais precisamente para a própria modalidade de EAD.

O hipertexto mostra-se como uma subversão da escola linear, portanto do modelo canônico de transmissão: emissor–canal–mensagem–receptor. Por que o hipertexto

seria uma metáfora adequada para se fazer isso? Muitas respostas podem ser admitidas, mas aqui indico duas que parecem fazer parte de um mesmo fio condutor (o fio de Ariadne), capaz de apontar saídas para a constituição de uma verdadeira lógica da comunicação no contexto educacional.

A primeira delas é apontada por Loth (2003, p. 6). Em seu texto “*Hipertexto: o passado rejuvenescido*”, afirma:

A ilusão da obra acabada se desfaz, porque o hipertexto tem apenas um vir-a-ser; em última instância, sem o percurso de leitura, jaz na obra apenas um monte de areia à espera de uma leitor-escultor para dar-lhe forma, um universo de sentidos à espera de seu Deus-criador-leitor, já que o autor se retirou. Esse vir-a-ser do hipertexto depende essencialmente da vontade de o leitor navegar além e escrever sua própria cartografia na busca de sentidos.

Já para Ramal (2003, p. 4),

O hipertexto, reunião de vozes e olhares, é subversivo em relação ao monologismo. Construído na soma de muitas mãos, e aberto para todos os links e sentidos possíveis, o hipertexto contemporâneo é, de certo modo, uma versão da polifonia que Bakhtin buscava; e, portanto, uma possibilidade para o diálogo entre as diferentes vozes, para a negociação dos sentidos, para a construção coletiva do pensamento.

Cabe salientar que essa idéia de hipertexto, melhor dizendo, de escrita não linear, que ressurge mais fortemente com as tecnologias de informação e comunicação, já estava presente entre nós há muito tempo. Umberto Eco, em “*Obra aberta: Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*”, definiu nos anos 60 o que ele chamou de “obra aberta”, em oposição “ao discurso persuasivo”, ou fechado. Para ele, o discurso persuasivo (que poderíamos considerar como o discurso pedagógico tradicional, no caso da Educação) trazia a mensagem pronta para o receptor. O leitor de um livro tinha apenas o trabalho de descobrir o que o escritor pretendia com sua obra. Sua proposta desmonta, com isso, a lógica da distribuição, em busca da constituição de uma lógica da comunicação. Com essa idéia cada pessoa que lê um livro ou ouve uma música deve construir seus próprios sentidos e, portanto, seu próprio conhecimento.

2.2.1 Da comunicação/educação de massa a uma comunicação/educação colaborativa

Conscientes de que as escolas devem ser agentes da educação e que a educação tem a ver com aprendizagem, o ensino pode ser uma das formas de promover a aprendizagem. Dessa maneira, tanto a educação quanto a aprendizagem podem ocorrer mediante interação no âmbito familiar, pela observação desassistida, por leituras solitárias, mediante a interação com os meios de comunicação de massa (rádio e televisão), a internet, as conversas e discussões entre amigos e entre pares, pelos projetos de estudo e investigação individual, pelas atividades de lazer (como viagens), por atividades exercidas em partidos políticos, centros comunitários, etc. Enfim, muitos são os espaços nos quais o indivíduo pode aprender. Entretanto, a escola se constituiu como “o espaço reconhecido de formação e socialização das pessoas” ao longo da história. Isso se deu muito mais por uma razão pragmática: era preciso atender simultaneamente o maior número de estudantes em um mesmo espaço físico e certificá-los para o mundo do trabalho. Com o processo de massificação do acesso à escola no mundo, especialmente no Brasil, a partir dos anos 70, as salas de aula foram ficando lotadas de estudantes, com os perfis mais heterogêneos possíveis, e os processos comunicacionais (presentes desde o tempo de Sócrates, com sua maiêutica⁷⁸) foram sendo substituídos por um paradigma informacional, já assinalado anteriormente. Claro que, quando se têm classes com mais de 40 alunos, nas quais não há outros recursos senão a voz do professor, o quadro-negro, giz e, na melhor das hipóteses, um retroprojeter, a pedagogia da transmissão acaba sendo a opção possível, mesmo havendo grandes esforços de certos professores para

78. Sócrates atribuía uma enorme importância ao diálogo na procura do saber, desprezando o papel da escrita. Pelo diálogo pretendia não apenas despertar as consciências para a questão do saber, mas também ajudá-las nessa busca. Talvez por isso se afirme que era filho de Sofronisco, escultor, e de Fanareta, parteira. Do pai terá aprendido a dar forma às coisas informes, e da mãe, a arte de “trazer à luz”. Sócrates, através do diálogo, acredita ajudar os homens a darem à luz conceitos.

serem mais do que meros transmissores de informação, avaliadores do processo de aprendizagem e juizes do desempenho.

Dentro desse panorama, como dar sentido ao conhecimento mediante atividades coletivas, a partir da observação do progresso da aprendizagem de cada aluno? Certamente isso não será possível dentro do modelo de *escola-fábrica*, onde tudo está “formatado” como em uma linha de montagem: “classes organizadas em função da faixa etária dos alunos, seu esquema seqüencial de níveis, como se o conhecimento fosse um estoque que pudesse ser acumulado; seu monologismo, no qual sobressaem as vozes mais autorizadas” (RAMAL, 2002, p. 15).

Passarelli (2003, p. 23), ao reconhecer a falência do modelo pedagógico tradicional (entenda-se a pedagogia da transmissão), afirma que o paradigma educacional contemporâneo deverá propor uma escola “inteligente”, local rico em recursos para que a aprendizagem possa ser efetivamente significativa. A autora salienta ainda que “esta escola fará menos uso do livro-texto e do quadro-negro, privilegiando o uso das novas tecnologias de informação e comunicação”.

Essa “escola inteligente” necessita ser uma escola interativa, na qual o professor deve ser o “construtor de uma rede e não de uma rota” (SILVA, 2002, p. 73) e onde todos são co-autores do processo de ensino e aprendizagem. Aqui há claramente a mudança da posição-sujeito do professor e, por conseguinte, da lógica dominante. Silva (2002), colocando-se na perspectiva daqueles que apostam em uma mudança para essa nova escola, reconhece que os desafios são muitos e que não é só uma questão de mudança de enfoque, ou seja, que basta passar de uma pedagogia da transmissão para uma pedagogia comunicacional que os problemas estarão solucionados, até porque essa é apenas uma das variáveis em jogo (há ainda um currículo predeterminado a ser cumprido, a estrutura escolar com sua administração local, bem como a legislação nacional estabelecendo normas e parâmetros). Todavia, reconhece que tendo a lógica comunicacional como a espinha dorsal das ações pedagógicas, mudanças poderão

ocorrer. Assim, os fundamentos da interatividade devem ser trazidos para dentro da sala de aula e, por que não dizer, também para os espaços onde a relação de ensino e aprendizagem se estabeleça, como na modalidade da EAD. O interessante na perspectiva deste autor é que o conceito de interatividade pode estar ou não associado ao emprego das diferentes tecnologias.

Em seu livro *Sala de Aula Interativa*, Silva (2002) dedica um capítulo para uma discussão mais acurada do que venha a ser **interatividade**, palavra de ordem de um tempo que alguns denominam de pós-modernidade⁷⁹, outros de cibercultura ou de sociedade do conhecimento, ou, ainda, de sociedade pós-industrial. Para ele, quando esse conceito é colocado em questão nos debates acadêmicos, surgem pelo menos duas críticas: uma que considera este conceito só como um “argumento de venda” próprio da nova era tecnológica, marcada pela indústria informática; outra enfatiza que o termo “interatividade” não diz nada além do que já diz o termo “interação” (SILVA, 2002, p. 94).

Silva (2002, p. 98) questiona-se sobre qual teria sido, enfim, a razão que levou à transmutação do termo “interação” em “interatividade”. Em outras palavras, o que teria motivado os “informatas” a transmutar interação em interatividade? Nesse sentido,

79. Segundo o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 29), “As promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, transformaram-se em problemas para os quais parece não haver solução. Entretanto, as condições que produziram a crise da teoria crítica moderna não se converteram ainda nas condições da superação da crise. Daí a complexidade da nossa posição transicional, que pode resumir-se assim: enfrentamos problemas modernos para os quais não há soluções modernas. Segundo uma posição que podemos designar por pós-modernidade reconfortante, o facto de não haver soluções modernas é indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, como também não houve antes deles promessas da modernidade. Há, pois, que aceitar e celebrar o que existe. Segundo outra posição, que designo de pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções dever ser assumida plenamente e deve ser transformada num ponto de partida para enfrentar os desafios da construção de uma teoria crítica pós-moderna”. Ao assumir essa posição, Boaventura considera que estamos vivendo um momento de complexidade (ao moldes do proposto por Edgar Morin em seu livro *Introdução ao Pensamento Complexo*). De minha parte, também assumo a posição defendida por Boaventura, acreditando, pois, que vivemos sim em uma “pós-modernidade inquietante”, cabendo a cada um de nós assumir um papel mais ativo e crítico neste processo, não achando simplesmente que as coisas podem ser separadas em caixas estanques e que, portanto, não há possibilidade de mudanças.

faz-se apelo a uma série de teóricos, tais como Gilles Multigner, Anne-Marie Costalat-Founeau⁸⁰, os interacionistas E. Goffman e A. Strauss, passando por G. Bateson, Francis Balle, para que juntos possam esclarecer o confronto conceitual entre estes dois termos: *interação* e *interatividade*.

Gilles Multigner (*apud* SILVA, 2002, p. 93) afirma que “o conceito de ‘interação’ vem da física, foi incorporado pela sociologia, pela psicologia social e, finalmente, no campo da informática transmuta-se para ‘interatividade’”. Já Frank Tinland (*apud* SILVA, 2002, p. 93) coloca o foco sobre a interatividade quando diz: “Ela designa muito mais que as interações sobre as quais repousa a estabilidade do mundo físico ou biológico, etc. [...] Ela abre uma dinâmica espiralada ao desenvolvimento imprevisível e indefinidamente aberto. É uma criação aberta, uma criação comum aos participantes”. A busca pela distinção entre os conceitos ainda continua por algumas páginas do livro de Silva, até que, ao final da segunda parte do segundo capítulo, o qual trata de interação e interatividade, ele chega a uma conclusão preliminar:

[...] se mesmo depois destas considerações motivadas pelo interesse em distinguir interação de interatividade, os críticos apegados ao primeiro termo insistem em manter sua posição, não vejo por que polemizar, já que eles estão certos em acreditar que as vantagens que podem ser atribuídas à interatividade estão presentes no conceito de interação. Por outro lado, menos comprovada a hipótese de Multigner (interação transmuta-se em interatividade no campo da informática), os defensores do termo “interação” não estariam ameaçados em sua convicção. Afinal, a interação comporta todas as vantagens concedidas à interatividade, o que remete apenas a uma questão semântica. (SILVA, 2002, p. 99).

Mais do que simplesmente polemizar, ou considerar que se trate de uma questão semântica, essa distinção é necessária, pois o termo “interatividade” está na base conceitual da lógica da comunicação, aqui defendida como práxis necessária aos

80. Esta autora escreveu o artigo “De l’interaction à l’interactivité: la nécessité d’un refonte conceptuelle?”, no Bulletin d’IDATE, julho de 1985, n. 20, p. 245-249, Paris (Centro Georges Pompidou).

professores em todos os níveis e modalidades educacionais.

Belloni apresenta seu posicionamento em face desse embate teórico. Essa pesquisadora, de formação sociológica, argumenta que

*É fundamental esclarecer com precisão a diferença entre o conceito sociológico de **interação** – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre **intersubjetividade**, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone); e a **interatividade**, termo que vem sendo usado indistintamente como dois significados diferentes em geral confundidos: de um lado a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma “retroação” da máquina sobre ele. (BELLONI, 2001, p. 58).*

A autora coloca duas dimensões importantes para a compreensão do conceito de interatividade (potencialidade técnica e relação entre homem e máquina), mas parece restringi-lo às relações com os recursos técnicos. Cabe lembrar que esse conceito implica sempre dois pólos (inter-atividade⁸¹). Assim, podemos falar em:

- a) interatividade humana;
- b) interatividade entre homem e máquina (como a referida por Belloni); e
- c) interatividade entre máquinas.

Segundo Polity (2001), no mundo da Internet, o conceito de interatividade humana está relacionado aos serviços e recursos de comunicação que permitem ou facilitam as interações entre os indivíduos, “internautas” entre si, ou “internautas” e os responsáveis pelos *sites* (no caso correio eletrônico, grupos de discussão, fóruns, listas, conversas

81. O prefixo **inter**, de origem latina, significa posição intermediária; reciprocidade, tendo como seu equivalente *entre*, enquanto que o vocábulo **atividade** significa qualidade ou estado de ativo, ou seja, aquilo que é realizado por um indivíduo: uma ação específica, pontual. Com relação ao significado filosófico, a palavra atividade está associada à qualidade ou estado do agente, qualidade ou estado de ser em ato.

em tempo real). Já o conceito de interatividade entre homem e máquina estaria relacionado às atividades entre uma pessoa e uma informação oferecida por uma máquina. Para isso, vale salientar que historicamente as interfaces foram empregadas como uma forma de registrar e transmitir informações. Johnson (2001, p. 4) considera que “as interfaces⁸² são em seu cerne metaformas, informação sobre informação”. Quanto à interatividade entre máquinas, estaria associada aos protocolos de comunicação existentes entre as máquinas de uma rede.

O caráter polissêmico da palavra interatividade pode levar a compreensões e usos não desejáveis no mundo educacional. Nesse sentido, para poder conceituar o que venha a ser uma escola interativa, capaz de promover a mudança de uma comunicação/educação de massa para uma comunicação/educação colaborativa, devem-se considerar os fundamentos propostos por Silva (2002, p. 100), a saber: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e potencialidade-permutabilidade. Segundo o autor, esses três binômios foram sugeridos a partir da leitura do obra de Arlindo Machado, *Pré-cinemas & Pós-cinemas*; “mas não exatamente como ‘binômios’, nem como ‘fundamentos’ e tampouco como ‘três’”. Essa tentativa de sistematização ocorreu muito mais em função de poder mapear as especificidade e singularidades desse conceito do que propriamente pelo desejo de encerrá-lo em uma análise estanque, até porque, nas próprias palavras do autor, “trata-se de aspectos distintos que se combinam, que dialogam e que não são independentes”.

Assim, para Silva, “um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra-de-arte [e aqui eu acrescentaria uma formação presencial e/ou a distância] são de fato

82. Em um mundo, cada vez mais visual, as interfaces têm um papel essencial, pois elas privilegiam os processos cognitivos, uma vez que elas interferem diretamente nas relações do indivíduo com o mundo. Na interface o usuário se reconhece, identifica a sua subjetividade e espera um retorno, vinculando entendimento e confiança. Assim, a seleção dos símbolos, que serão dispostos em uma interface computacional, é muito importante, pois uma escolha equivocada pode produzir sentidos não previstos, tornando difícil, dessa forma, a interação entre o usuário e o sistema. Estudos na área da ergonomia da informática, mais precisamente no domínio da usabilidade, têm sido realizados com o intuito de tornar as interfaces e seus símbolos mais intuitivos, mais diretos, portanto, de uso mais simples e imediato.

interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade⁸³ [...] permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação”, tornando-se, com isso, um co-autor capaz de intervir nos diferentes processos comunicacionais com frequência.

No caso específico da comunicação educacional, isto é, mais especificamente na criação e produção de mensagens educacionais, essa interatividade pode ser favorecida pelas tecnologias de informação e comunicação, mas sua utilização não é garantia para que se processe a interatividade, pois outras questões estão em jogo, sobretudo o tipo de discurso de que essas mensagens são portadoras.

2.2.2 O meio é a mensagem? Pontos para reflexão

The medium is the message.
Marshall McLuhan, 1964

The medium is not the message.
Keith Hoskin, 1993

Vinte e nove anos separam estas duas epígrafes, mas quem estaria com a razão? Questão complexa a ser respondida, mas indispensável quando se transita de uma lógica da transmissão para uma lógica da comunicação (tendo como base a interatividade). Em vista disso, os elementos discutidos neste tópico pretendem dar continuidade ao que já vem sendo apresentado por teóricos e pesquisadores na área, de forma a contribuir com outras reflexões, sobretudo aquelas relacionadas à formação de professores para a modalidade de EAD.

83. Aliás uma das características mais presentes na sala de aula presencial e de difícil tratamento em um ambiente a distância.

Umberto Eco, em seu texto *O Cogito Interruptus*, escrito em 1984, quando ainda não havia ocorrido a explosão do uso da Internet, começa seu texto fazendo uma comparação que parece revelar o que freqüentemente sentimos: “há livros [e aqui eu acrescentaria: há textos] que é mais fácil resenhar, comentar em voz alta, que ler por conta própria [...]. E há livros, ao contrário, que são agradabilíssimos de ler, mas sobre os quais é impossível escrever”. Isso porque, nestes últimos, encontramos o famoso *cogito interruptus*, que contraria o nosso ideal de raciocínio, herdado de um modelo ocidental de ver o mundo.

Mas, afinal, o que significa esse *cogito interruptus*? Antes de adjetivá-lo, cabe saber o que expressa a palavra *cogito*. Segundo Durozoi e Roussel (1990, p. 61-62), em seu *Dictionnaire de Philosophie*, *cogito* é um verbo latino (= eu penso) pelo qual resumimos tradicionalmente o que constituiu para Descartes a primeira verdade, indubitável graças à sua evidência. Na história da filosofia, o *cogito*⁸⁴ foi sendo progressivamente interpretado em uma ótica cada vez mais psicologizante, tornando-se, então, um sinônimo de consciência e sendo considerado o fundamento de certas tendências da pesquisa psicológica.

Assim, o *cogito interruptus* seria algo comum tanto aos loucos como aos autores de uma “ilógica” ponderada. Para Eco (1984), o *cogito interruptus*

é típico daqueles que vêem o mundo habitado por símbolos ou por sintomas [...], como também é típico de quem vê o mundo não habitado por símbolos, mas por sintomas: signos indubitáveis de uma coisa qualquer que não está aqui embaixo nem lá em cima, mas que cedo ou tarde acontecerá.

Nesse texto, Eco procura verificar em que casos a presença do *cogito interruptus* é defeito e em quais é virtude, pois ele reconhece que se trata de uma “grande técnica profética, poética, psicagógica, mas indizível!” Segundo o autor, “nos discursos sobre o universo das comunicações de massa e da civilização tecnológica, o *cogito interruptus*

84. O *cogito* é também o emblema da racionalidade ocidental típica da modernidade.

está bastante em voga entre aqueles que outras vezes chamamos de apocalípticos”, como também é praticado por uma categoria que Eco optou por chamar de superintegrados, ou integrados pentecostais (aqui o autor se auto-referencia, fazendo alusão à sua clássica obra *Apocalípticos e integrados*⁸⁵, publicada em 1970).

Dessa forma, ele passa a analisar cuidadosamente duas obras que, em décadas e modos diferentes, obtiveram sucesso e se inscreveram entre os textos de consulta para um discurso sobre a civilização contemporânea, mediante a presença de um *cogito interruptus*. São elas: *A Perda do Centro* (1948), de Sedlmayr (considerada a obra-prima do pensamento apocalíptico), e *Understanding Media*⁸⁶ (1964), de McLuhan (como um exemplo de obra da escola dos superintegrados). O que parece mais impressionar Eco é como dois homens que vêem o mundo de maneira tão radicalmente oposta podem raciocinar do mesmo modo e, ainda por cima, usar como peças de apoio os mesmos argumentos.

Enquanto Sedlmayr “é um tardio medieval que imita decifreadores bem mais sutis e esplendidamente visionários” e que busca, por meio da análise sobre os fenômenos da arquitetura e da arte contemporâneas, revelar como o homem não parece ter feito outra coisa em sua história senão perder o centro, McLuhan não diz coisa contrária, pois para ele também o homem perdeu seu centro; mas faz um adendo importante: já era tempo!

Mas, então, o que aproximaria Sedlmayr de McLuhan? Ambos, “mudando de sinal algébrico, dizem a mesma coisa (ou seja: os mídias não transmitem ideologias, eles próprios são ideologias), mas a ênfase visionária de McLuhan,

85. Essa obra (uma coletânea de textos de ECO) ficou muito famosa, pois o seu título tornou-se um conceito citado por muitos que nem chegaram a ler o texto original. O mesmo efeito aconteceu com outros autores, tais como Guy Debord, com “sociedade do espetáculo”, e com McLuhan, a partir do conceito de “aldeia global”.

86. Esse livro foi traduzido para o português com o seguinte título: Os meios de comunicação como extensões do homem, pela Editora Cultrix. Já em italiano, a tradução ficou como Os instrumentos da comunicação, o que para Eco não foi uma tradução feliz.

contrariamente a de Sedlmayr, não é chorosa, é excitante, hilare e desvairada”. (Eco, 1984, p. 306)

Certamente, McLuhan é um dos mais controvertidos pensadores contemporâneos, por ser um misto de apologia, crítico e profeta dos meios de comunicação. A grande tese de McLuhan é que várias contribuições da tecnologia, da roda à eletricidade, são consideradas como meios, ou seja, como extensões da nossa corporalidade. Assim, na opinião do pensador canadense, referenciado no texto de Eco,

[...] no curso da história essas extensões provocaram traumas, embotamento e reestruturas da nossa sensibilidade. Interferindo ou substituindo-se, mudaram nosso modo de ver o mundo; e a mutação que um novo meio comporta torna irrelevante o conteúdo da experiência que ele pode transferir. (ECO, 1984, p. 295).

Ainda que Eco reconheça que ler McLuhan é bem melhor do que ler Sedlmayr, ele não poupa suas críticas ao primeiro autor quando afirma que:

[...] todo o raciocínio de McLuhan é dominado por uma série de equívocos gravíssimos para um teórico da comunicação, sendo que não são estabelecidas as diferenças entre o canal de comunicação, o código, a mensagem. (ECO, 1984, p. 303).

Além disso, para cada afirmação que faz, McLuhan alinha uma oposta, assumindo ambas como congruentes. Ele “não se preocupa em pensar se todos os argumentos são verdadeiros: contenta-se que sejam. Assim, o que para alguns pode parecer como uma contradição, para McLuhan trata-se de simplesmente co-presença”. McLuhan privilegia o meio mais que seus conteúdos, chama a atenção para o fato de que nenhum meio é neutro e de que, portanto, sempre existirão interfaces que interferirão na compreensão do que é veiculado. Dito de outra forma, a influência de um meio reside naquilo que ele veicula. É o impacto de uma tecnologia, a dominação de um meio seja ele qual for (escrito, impresso, eletrônico), o que muda as relações com os nossos sentidos, com os nossos modelos de percepção.

Ao estabelecer a célebre distinção entre os meios frios (a palavra, a televisão, o telefone, o alfabeto pictográfico) e os meios quentes (o rádio, o cinema, a fotografia, o teatro e

o alfabeto fonético), ele destaca que, para os meios quentes, por serem meios de alta definição, saturam o receptor de dados ao distribuírem mensagens prontas, sem possibilidade de intervenção, enquanto, para os meios frios, há uma demanda de esforço por parte dos leitores, telespectadores, para adicionar informações sensoriais ausentes no meio, tão necessárias ao entendimento das mensagens transmitidas, “tornando-nos co-participantes, mas sob forma de uma alucinação global que o engaja completamente”⁸⁷ (ECO, 1984, p. 296).

De maneira contemporânea, Lemos (2001) considera que os computadores e o ciberespaço são exemplos de meios frios, onde a interatividade não é só estimulada, como é a possibilidade mesmo de suas existências:

Segundo McLuhan, os media frios, por serem tácteis, são receptíveis a uma retribalização do mundo, enquanto que os media quentes são mecânicos, abalando as estruturas tribais (tácteis e orais). Assim, não é à-toa que vivemos nesse fim de século, uma onda de agregações tribais espontâneas, onde a tecnologia digital interativa tem um papel fundamental, principalmente com a microinformática e a Internet, através da crescente formação de “comunidades virtuais”. Talvez, a cibercultura contemporânea que se forma nesse final de século, possa recolocar, no âmbito da sociedade, uma participação intensa do que McLuhan chamou de “modele tribal”.

Já na fase conclusiva de seu texto, Eco retoma a célebre frase de McLuhan, “*O meio é a mensagem*”⁸⁸ (referenciada na abertura desta parte da tese), procurando revelar sua ambigüidade e seus contrastes. Para Eco, ela pode, com efeito, significar:

87. Esta foi uma das grandes contribuições de McLuhan, pois ele já em sua época vislumbrava um “total” envolvimento do homem com a máquina, antevendo a noção de realidade virtual.

88. Cf. Marcondes Filho, *op. cit.*, p. 164-165, esta frase foi lançada primeiramente no livro *Understanding media* (1964). “Aqui [...] o ‘conteúdo’ é um outro *médium*. ‘A língua é o conteúdo da escrita, esta, por sua vez, o conteúdo da impressão do livro e este, o conteúdo do telégrafo. Este ‘conteúdo’ encontra o modo de atuação dos meios, desvia-os de seus verdadeiros efeitos”. Ainda segundo o autor, somente três anos após o lançamento desta frase “bem-sucedida na academia, apesar de não original”, McLuhan escreveu *O meio é a mensagem*. “Mais uma vez o autor canadense usa do jogo de linguagem para se posicionar: operando com a manipulação de palavras, oferece uma concepção incomum da teoria, pois, segundo ele, uma piada sagaz pode ter mais importância que a planura (a trivialidade) entre duas capas de livro”.

- a) a forma da mensagem é o verdadeiro conteúdo da mensagem (que é a tese da literatura e da crítica de vanguarda);
- b) o código, ou seja, a estrutura de uma língua — ou de outro sistema de comunicação — é a mensagem (que é a célebre tese antropológica de Benjamin Lee Whorf, para quem a visão de mundo é determinada pela estrutura da língua);
- c) o canal é a mensagem (ou seja, o meio físico escolhido para transportar a informação determina a forma da mensagem, ou seus conteúdos, ou a própria estrutura dos códigos — que é a idéia conhecida em estética, onde se sabe que a escolha do material artístico determina as cadências do espírito e o próprio argumento). (ECO, 1984, p. 304).

Dessa forma, Eco apresenta uma outra proposta: *o meio não é a mensagem* (associando-se à idéia de Keith Hoskin), pois, nesse caso, “a mensagem torna-se aquilo que o receptor a faz tornar-se, comparando-se aos próprios códigos de recepção que não são nem os do emissor, nem os do estudioso de comunicações”. O autor faz aqui uma menção importante aos estudos de recepção – lembra-se que seu texto foi escrito no momento em que esses estudos estavam em plena efervescência na América Latina.

Negroponte (1995) corrobora a proposta de Eco levando a discussão já para o mundo digital⁸⁹. Vale ressaltar que a lógica de comunicação neste mundo não é a mesma dos meios de comunicação de massa (modalidade unidirecional). Para esse pesquisador do Media Lab do Massachusetts Institute of Technology (MIT), o “meio” é uma das formas que a mensagem assume, pois ela poderá apresentar vários formatos a partir dos mesmos dados de origem.

Passarelli (2002, p. 27), tratando dos aspectos do “ciberespaço – locus da narrativa não linear e da interatividade”, afirma:

Assim, a interface é o elemento com o qual nos comunicamos, com o qual falamos, fazendo a mediação entre os usuários e os trabalhos da própria máquina. Neste sentido, uma boa interface deve negar o conceito de McLuhan; afinal, quando uma interface está funcionando, o meio não é a mensagem; só é mensagem quando a interface tem problemas.

89. Título de sua obra.

Para Johnson (2001, p. 9), o que permitiu a McLuhan produzir sua asserção radical foi muito mais fruto da velocidade com que a tecnologia avança do que por posturas visionárias ou lunáticas (ainda que ele reconheça que McLuhan possua um pouco dessas características). Nossa capacidade de percepção sobre como os diferentes meios de comunicação podem mudar nossos hábitos só se torna perceptível quando um novo meio surge. Sem dúvida, as chegadas do rádio e, anos mais tarde, da televisão causaram grandes transformações sociais, mas nada se igualou à explosão da Internet como meio de informação e comunicação. Dessa forma, como bem diz o título da obra de Johnson, *o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*.

Nesse sentido, reconheço, pois, que o meio não é a mensagem, embora, sem dúvida, colabore efetivamente para sua articulação; ou seja, assim como Ferrés (1998), acredito que possa existir uma postura conciliadora, na qual as outras duas posições “aparentemente” antagônicas (*o meio é a mensagem* e *o meio não é a mensagem*) podem se adequar, tendo como resultado esta forma: “o efeito é a mensagem”, uma vez que, segundo esse autor,

Em qualquer processo comunicativo, a verdadeira mensagem são os efeitos derivados do processo. E, por sua vez, esses efeitos são os resultados da interação de diversos fatores. O meio e os conteúdos são somente alguns deles. Poderíamos considerar que os efeitos de todo processo comunicativo são derivados, em proporções diversas, dependendo dos casos, de seis fatores: os conteúdos, o meio, a linguagem, o destinatário, o meio social e o contexto comunicativo imediato. Cada um destes fatores exerce sua própria influência. E, ao mesmo tempo, interagem, condicionam-se todos entre si. Por outro lado, são fatores que exercem a sua influência tanto quando se trata do audiovisual de massas como quando se trata do audiovisual de grupo ou do audiovisual para a auto-aprendizagem. (FERRÉS, 1998, p. 133).

Nesse sentido, sendo o meio parte constitutiva da mensagem; nossos educadores precisam conhecer, se apropriar e dominar as “regras da arte” de cada meio para criar mensagens educacionais de qualidade. Assim, quando se pensa em um processo de Educação a Distância, mais especificamente de Educação *online*, no qual a interação entre os sujeitos se dá pela mediação de mensagens que são veiculadas nos ambientes hipertextuais, o conceito de

mensagem demanda uma (re)significação. Silva (2002, p. 71) retoma as distinções básicas feitas por Pierre Lévy⁹⁰ em seu livro *A Inteligência Coletiva: Por uma Antropologia do Ciberespaço*, sobre o controle da mensagem, e apresenta um quadro sinóptico. Recupero as distinções mais relevantes para o presente estudo. Com relação à **mídia de massa**, ela permite a reprodução e a difusão em massa dos textos e imagens. O dado mais importante é que, “na comunicação escrita tradicional, todos os recursos de montagem são empregados no momento da criação”. Uma vez impresso, o texto material conserva certa estabilidade” (a produção de dissertações e teses, diferentemente de produções realizadas em ambientes virtuais, é marcada claramente por sua temporalidade). Os textos impressos podem passar por desmontagens e remontagens do sentido, às quais se disponibilizam ao leitor (ainda que este possa sair da lógica de um discurso persuasivo, como analisado por Eco, não participa do ato de criação. Ao leitor só é dado o direito de fruir a obra, produzir os sentidos que quiser, mas dentro de certos limites). No caso das tecnologias digitais, “o digital é o absoluto da montagem, incidindo esta sobre os mais ínfimos fragmentos da mensagem, uma disponibilidade indefinida e incessantemente reaberta à combinação, à mixagem, ao reordenamento dos signos”. Outra característica destacada por Silva é a de que o hipertexto digital autoriza, ou materializa, as operações da leitura clássica, ampliando consideravelmente seu alcance, uma vez que propõe um reservatório, uma matriz dinâmica, a partir da qual um navegador, leitor ou usuário pode construir e reconstruir significações de um texto específico.

Nessa mesma linha, Eco, em seu recente artigo *Muito Além da Internet*⁹¹, destaca que, quando McLuhan escreveu seu livro *A Galáxia de Gutenberg* na década de 1960, declarou que “a maneira linear de pensar respaldada pela invenção da imprensa estava em via

90. Teórico francês que se interessou, desde o início dos anos 80, pelas tecnologias da informação e comunicação e suas implicações na sociedade contemporânea. Amado por uns e bastante criticado por outros, Pierre Lévy pode ser considerado como um pensador polêmico, assim como McLuhan.

91. A palestra proferida por Umberto Eco, na Biblioteca de Alexandria, no Egito, na qual explicou por que a expansão da grande rede não ameaça a existência dos livros, foi publicada pelo Caderno Mais da Folha de S. Paulo em 14 de dezembro de 2003.

de ser substituída por um modo mais global de percepção e de compreensão, por meio de imagens de TV ou de outros tipos de aparelho eletrônico”. O fato é que mesmo essa “nova” (para a época evidentemente) maneira de compreender o mundo ainda era muito linear, pois os centros produtores de comunicação⁹² estavam dentro do modelo canônico de comunicação (emissor – canal – mensagem – receptor), apesar dos esforços de alguns teóricos em compreender esse modelo de forma circular, ou seja, em um movimento de retro-alimentação no qual a interação entre produtores e receptores se concretiza a partir de uma postura crítica desses últimos. Nessa concepção, os usuários não deveriam apenas ver e ouvir os programas, mas também falar, responder às aquelas demandas; não deveriam apenas ser instruídos, mas também instruir.

De acordo com Eco, neste mesmo artigo,

Se ainda estivesse entre nós, hoje, McLuhan seria o primeiro a escrever algo como “Gutenberg contra-ataca”. Sem dúvida um computador é um instrumento por meio do qual é possível produzir e editar imagens, sem dúvida as instruções são fornecidas por ícones; mas também não há dúvida de que o computador se tornou, acima de tudo, um instrumento alfabético⁹³.

[...] Hoje os computadores não são mais lineares, pois apresentam uma estrutura hipertextual. Curiosamente, o computador nasceu como uma máquina de Turing⁹⁴,

92. Cabe uma ressalva, pois os “centros produtores” ainda continuam e continuarão nesta lógica que é a do capitalismo, na qual há uma produção significativa de “bens” (lixo) culturais.

93. Talvez esta seja uma das razões pelas quais o computador é mais bem aceito na escola e na academia, diferentemente da televisão.

94. Segundo Marcondes Filho (2002, p. 124), “A argumentação dos cientistas da inteligência artificial em favor da superioridade das máquinas baseia-se no conhecido Teste de Turing (O Jogo da Imitação); contra ele foi proposta a demonstração denominada ‘Sala Chinesa’, de John Searle. O teste de Turing tenta provar que a máquina pode simular o pensamento humano e mesmo confundir o homem no que diz respeito ao componente humano da máquina. Dele participam três pessoas, um homem (A), uma mulher (B) e um interrogador (C), que pode ser de qualquer sexo. Este último está numa sala separada dos outros dois. O objetivo do jogo para C é determinar onde está o homem e onde está a mulher. O objetivo do homem, por seu lado, é tentar enganar, respondendo como se fosse mulher. Esta deve, por seu turno, ajudar ao perguntador. O que aconteceria, então, se uma máquina assumisse o papel de A neste jogo? Será que o interrogador iria errar com a mesma frequência? Se sim, é porque a máquina pode muito bem simular um homem, ou seja, agir como se de fato pensasse. Muitas objeções foram colocadas ao Jogo da Imitação. Apesar de poder confundir, como neste jogo, a máquina não tem, na maioria de seus usos, consciência do que está fazendo, é inábil, não cria nada”. Esta tese hoje já é contestada por uma corrente que estuda a inteligência artificial.

capaz de dar um passo de cada vez, e, de fato, nas profundezas da máquina, a linguagem ainda opera dessa maneira, por uma lógica binária, de zero-um. Porém o produto da máquina não é mais linear: é uma explosão de fogos de artifícios semióticos.

Nesse sentido, a hipertextualidade não emerge como um produto dessa tecnologia, mas como seu elemento constitutivo, que fornece as condições necessárias para que se possa produzir novos conhecimentos. No lugar de sistemas conceituais estanques, observa-se uma nova organização do saber, agora representado pelos *links*, ou seja, pela constituição própria da rede. Assim, para atender às necessidades dessas novas formas de comunicação que a Internet permite estabelecer, deve-se observar as considerações de Alzamora (2003):

No que se refere à informação processada na Internet, o problema do significado “esquecido” cresce exponencialmente, uma vez que o contexto da emissão, recepção e produção/difusão da mensagem é outro. Nesse contexto, interessa menos saber a quantidade de informação processada que a qualidade desta para o receptor-usuário, também considerado, eventualmente, co-autor da mensagem.

Fazendo uma relação dessa idéia ao mundo educacional, Silva (2003, p. 53) adverte que, ao se tornar co-autor da mensagem (portanto, do processo comunicacional), o indivíduo torna-se também co-autor do seu processo de aprendizagem, porque “a mensagem aberta à manipulação, à operatividade, pode ser recomposta, reorganizada, modificada em permanência sob o impacto cruzado das intervenções do sujeito e dos algoritmos do sistema digital, perdendo assim o estatuto de mensagem transmitida”.

Ora, isso parece não gerar dúvidas quando nos referimos à Internet, pois neste espaço cada indivíduo pode se tornar um autor em potencial da sociedade da comunicação (ou seja, todos podem ter essa capacidade de difundir mensagens para o planeta todo, claro que a partir de novas competências⁹⁵); por outro lado, a

95. Essas competências serão mais bem detalhadas no capítulo 3 desta tese.

questão que se coloca é: como lidar com o conceito de *mensagem* em uma situação educativa presencial, ou ainda dentro de uma modalidade de EAD, em que não são empregados os recursos informatizados⁹⁶? Silva (2002, p. 158) apresenta uma agenda de modificações da práxis comunicacional em sala de aula, podendo ser extrapolada para os ambientes virtuais de aprendizagem. Essa agenda é constituída pelos elementos a seguir.

a) O emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.

b) Comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam.

c) O emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e de significações.

Embora o autor tenha tratado dessas categorias, tendo como referencial a sala de aula presencial, essa agenda pode nos ajudar a refletir sobre os diferentes atores, e seus papéis, nesse novo paradigma comunicacional, no qual a mera transmissão tem que deixar de existir. Caso contrário, corre-se o risco de voltar a um modelo que não contribui para uma educação do nosso tempo.

Finalmente, como fechamento desta seção, destaco com o apoio da fala de Santaella (2003, p. 116) que

Embora sejam responsáveis pelo crescimento e multiplicação dos códigos e linguagens, meios continuam sendo meios. Deixar de ver isso e, ainda por cima, considerar que as mediações sociais vêm das mídias em si é incorrer em uma ingenuidade e equívoco epistemológicos básicos, pois a mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, linguagem e pensamento, que elas veiculam.

96. Situação muito presente ainda em várias regiões brasileiras, nas quais não há nenhum tipo de conexão à rede, como apresentado pelo mapa brasileiro da exclusão digital (cf. capítulo 1 desta tese).

2.2.3 Tipologia das mensagens

Enquanto os modernistas pressupunham uma relação rígida e identificável entre o que era dito (o significado ou “mensagem”) e o modo como estava sendo dito (o significante ou o “meio”), o pensamento pós-estruturalista os vê separando-se e reunindo-se continuamente em novas combinações. (HARVEY, 1992, p. 53)

Marcondes Filho (2002, p. 13) faz uma crítica ao uso abusivo do conceito de comunicação “que virou termo da moda, clichê cultural que se aplica a todas as circunstâncias. E, por isso mesmo, um termo que já não diz nada. Palavra oca, esvaziada pelo excesso de uso, ninguém mais sabe muito bem o que é comunicar”. Nesse sentido, o resgate aqui proposto é justamente para identificar quais os aspectos importantes dessa área, para se poderem caracterizar as mensagens existentes, e finalmente buscar fundamentos para a conceitualização de mensagem educacional.

No capítulo intitulado *O telégrafo e a orquestra*, Winkin (1981, p. 13-26) inicia-o tentando resgatar a etimologia da palavra *comunicação* por considerá-la um termo “guarda-chuva” (assim como Marcondes Filho), no qual tudo cabe: trens, auto-estradas, telégrafos, canais de televisão, pequenos grupos de conversa, etc. Para o autor, esse conceito é um último avatar, pois, ainda que pesquisadores e teóricos possam querer criticá-lo, rejeitá-lo ou esmigalhá-lo, ele estará sempre presente: do domínio das relações humanas às relações públicas. Para retrazar o percurso desse “conceito camaleão”, o autor recorre às origens do termo, tanto em língua francesa como inglesa.

Comunicar e comunicação surgem na língua francesa na segunda metade do século XIV e têm como significado *participar a, colocar em comum, estar em relação*. Somente no final do século XVI o termo começa a ter também o significado de *transmitir*. Observa-se, assim, uma passagem progressiva do sentido de *dividir* para o de *transmitir* algo.

Durante praticamente todo o século XVIII, com o desenvolvimento das estradas, dos canais e das estradas de ferro, o conceito de comunicação se pluraliza e torna-se um termo geral abstrato⁹⁷, tanto em uma língua como na outra.

A análise mais criteriosa de Winkin começa quando o conceito de comunicação entra no vocabulário científico, a partir da segunda metade do século XX. A primeira obra a tratar do termo de forma científica é o texto de Norbert Wiener, *Cybernetics* (1948), que buscava compreender a idéia de retroação, tão necessária às pesquisas bélicas. Como afirma Mattelart (1994, p. 9) em seu livro *Comunicação-mundo*, “a história da comunicação internacional e de suas representações é a história dos entrelaçamentos que se foram tecendo entre *guerra, progresso e cultura*, assim como a trajetória de seus reajustamentos sucessivos, seus fluxos e refluxos”.

À medida que as teorias de sistemas e da cibernética foram se estabelecendo, Claude Shannon, ex-aluno de Wiener, elaborou uma *teoria matemática da comunicação*, ou *teoria da transmissão de sinais* (ou, ainda, Teoria da Informação, como ficou mais conhecida). Essa teoria tem como elemento-chave o conceito de *informação*, mas não no sentido clássico que o conhecemos (de notícia, ou de dado acerca de alguém ou algo), mas como “uma grandeza estatística abstrata qualificando a mensagem independentemente de sua significação”. Nesse modelo, a informação é “cega”, bem adaptada, nessa época, ao surgimento dos computadores. Para fixar inicialmente suas idéias, Shannon propõe um sistema geral da comunicação, composto dos seguintes elementos:

- a) fonte de informação (quem produz a mensagem);
- b) emissor (quem transforma a mensagem em sinais – por exemplo, o telefone);
- c) canal (qual é o meio utilizado para transportar os sinais);

97. O texto de Armand Mattelart: *Comunicação-mundo: história das idéias e das estratégias*, sobretudo o primeiro capítulo, “A emergência das redes técnicas de comunicação”, trata também dessas questões.

- d) receptor (quem reconstitui a mensagem a partir dos sinais);
- e) destinatário (que é a pessoa ou coisa a qual a mensagem é enviada); e
- f) ruído (durante a transmissão, os sinais podem ser perturbados por ruídos).

O modelo proposto por Shannon é um modelo linear, oposto ao de Wiener, no qual o modelo de comunicação é circular, por meio do fluxo cibernético de entradas e saídas. Para Shannon, “a comunicação é a relação entre dois extremos: de um lado, uma fonte e um emissor, de outro, um destino e um receptor. Entre os dois, um canal (e seu ruído)” (Marcondes Filho, 2002, p. 151).

Ainda que muitas críticas tenham sido tecidas ao modelo proposto por Shannon, esse modelo telegráfico da comunicação permaneceu hegemônico por um bom período na história das teorias da comunicação, porque Harold D. Lasswell, inspirado nesse modelo, acabou por delimitar o domínio dos estudos sobre os meios de comunicação de massa. Para esse teórico, pode-se definir uma ação de comunicação respondendo às seguintes questões: quem, diz o quê, por que canal, para quem e com que efeito? Esse quem corresponderia ao estudo sociológico dos meios e organismos emissores (identificados pela motivação de comunicar); o diz o quê se relaciona à mensagem propriamente dita, ou seja, à análise de seu conteúdo; o por que canal designa o conjunto de técnicas com as quais, em um dado momento, por uma sociedade definida, veiculam informações (no caso, a própria cultura); o para quem designa qual é a audiência (ou seja, o público-alvo), a partir de análises de variáveis como idade, sexo, etc.; e, finalmente, o com que efeito implica uma análise dos problemas da influência de uma dada mensagem sobre a audiência. Apesar de esse modelo conceber a comunicação como um processo de influência e de persuasão, ele ainda é um tanto simplista⁹⁸, uma vez que o processo comunicacional é visto como uma relação autoritária, não prevendo

98. Esse modelo funcionalista de comunicação é parcial, não dando conta da complexidade do fenômeno (sobretudo na comunicação de massa/ comunicação social), pois, uma vez inspirado do modelo da física, bem como na tradição positivista, ele não “compreende” (na perspectiva weberiana) a complexidade da cultura, do simbólico que permite “diferentes leituras”, logo diferentes produções de sentido.

nenhuma forma de retroação, já que os contextos sociológicos e psicológicos não são levados em consideração.

Mas em toda história do pensamento, há sempre correntes contrárias aos modelos vigentes. Dessa forma, pesquisadores norte-americanos de horizontes diversos (como antropólogos, sociólogos e lingüistas) começaram a tomar o fenômeno da comunicação a partir da estaca zero, desconsiderando os trabalhos desenvolvidos por Shannon. O consenso estabelecido pelos integrantes dessa nova escola, o “Colégio Invisível” de Palo Alto, era o de que a comunicação deveria ser estudada nas ciências humanas segundo um modelo próprio.

Pesquisadores como os antropólogos Bateson, Birdwhistell, Hall e o sociólogo Goffman consideravam que a pesquisa sobre a comunicação entre os homens só começa no momento em que se colocada a seguinte questão: “entre os milhares comportamentos corporais possíveis, quais são aqueles que são absorvidos pela cultura para constituir conjuntos de significados?” Observa-se nesse questionamento uma forte analogia à linguagem (no seu sentido mais amplo), uma vez que para esses pensadores a comunicação é um processo social permanente que integra múltiplos modos de comportamentos: a fala, o gesto, o olhar, a mímica, o espaço interindividual, etc., não havendo, pois, uma distinção entre comunicação verbal e não verbal. Assim como em uma orquestra, na comunicação há um “todo orquestrado”. Nessa analogia entre a orquestra e a comunicação pode-se observar uma diferença entre essas duas estruturas: enquanto a composição musical possui uma partitura explícita, escrita e conscientemente aprendida e repetida, a “partitura” da comunicação não é formulada por escrito e, em certa medida, já é apreendida inconscientemente pelos seus interlocutores. Nesse modelo orquestral, que substituiu o modelo telegráfico de comunicação, há um retorno ao primeiro significado da palavra comunicação: “colocar em comum”, “participar a”.

Para esses pesquisadores, todo processo comunicacional apresenta dois aspectos: o conteúdo e a relação, de forma que o segundo engloba o primeiro. Essa é uma maneira de lembrar que a análise do contexto deve ser tão importante quanto a análise do conteúdo. Isso é uma forma também de assinalar a primazia da relação para toda a sociedade, como para o indivíduo: a intenção, a realidade explícita ou implícita constitui, dessa maneira, um ingrediente essencial da comunicação. Watzlawick traduzirá essa idéia mediante sua emblemática frase: *Não se pode não comunicar*⁹⁹, ou seja, é próprio do homem comunicar.

Apesar desse posicionamento, o predomínio do modelo de comunicação baseado numa visão linear de transmissão de informações permaneceu, porque a teoria proposta nesse modelo encontrou receptividade nas diversas disciplinas científicas, sobretudo nas ciências exatas, com os físicos e engenheiros. Mas foi nas ciências humanas, especialmente na sociologia, na psicologia e na lingüística, que a teoria foi muito mais empregada. O lingüista Roman Jakobson¹⁰⁰ propôs, em 1960, um modelo da comunicação verbal no qual se encontra o par inseparável emissor/receptor.

99. Esta frase faz parte do primeiro axioma desenvolvido por Watzlawick, Beavin e Jackson, no livro *The Pragmatics of Human Communication*, editado em 1967, conforme informações disponíveis no site http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psic_comunic/projcooes/modelabase_2.htm (acesso em 12/12/2003). Os cinco axiomas são os seguintes:

Axioma 1: Não se pode não comunicar. Numa interação todo o comportamento tem valor de mensagem, é uma comunicação, um compromisso.

Axioma 2: Toda a comunicação se processa em dois níveis. O nível do conteúdo refere-se ao que é dito, e o nível do contexto refere-se ao como é dito, ou seja, a forma como deve ser entendido o que foi dito (metacomunicação).

Axioma 3: A natureza de uma relação depende da forma como ambos os parceiros pontuam as seqüências de comunicação (de um ponto de vista exterior, a comunicação pode ser definida como uma seqüência interrompida de trocas).

Axioma 4: Os seres humanos se comunicam de forma *digital* e de forma *analógica*. A codificação digital refere-se à representação por um nome, há uma arbitrariedade na relação significado/significante – “Eu estou zangado” e “I am angry” representam a mesma coisa.

Axioma 5: Qualquer troca de comunicação pode ser definida como sendo *simétrica* ou *complementar*. A comunicação simétrica define uma relação baseada na igualdade (os parceiros têm a mesma posição e fazem a mesma coisa, como, por exemplo, relação entre professores ou entre alunos); já na comunicação complementar, ela é baseada na diferença, os parceiros têm posições complementares (*one up ou one down*) – relação entre professor e aluno; entre médico e doente.

100. Roman Jakobson (1896-1982) foi um dos fundadores do Círculo Lingüístico de Praga e elaborou a definição do ato de comunicação verbal.

No modelo proposto por Jakobson estão presentes seis fatores para a composição da comunicação verbal: o destinador, a mensagem, o destinatário, o contato, o código e o contexto. Este modelo pressupõe relações de linguagem estabelecidas a partir desses elementos. Conforme o enfoque que se dá a um ou outro elemento, tem-se, então, uma função de linguagem distinta. Vanoye (1982, p. 52-55) apresenta estas funções: a função expressiva (centrada sobre o emissor da mensagem), a função conativa (é a função que se orienta para o destinatário), a função referencial (também chamada de denotativa, está centrada no referente), a função fática (está centrada sobre o “contato” físico ou psicológico), a função metalingüística (é aquela que está centrada sobre o código) e a função poética (é aquela que se centra sobre a própria mensagem).

Fontes (1999, p. 72) faz uma crítica a esse esquema das funções da linguagem, tão empregado nos últimos 30 anos nos manuais didáticos, ao afirmar que

O manual didático e a escola de 2º grau passaram a utilizar a lingüística estrutural e sua herdeira, a semiologia francesa, no momento em que seus fundamentos começaram a ser questionados: a própria universidade, sempre tão atenta às modas, já se voltou para outros horizontes metodológicos e epistemológicos. O curioso, entretanto, é que esta assimilação de conceitos e noções se faça por intermédio de caricaturas e que o manual didático as incorpore simplesmente a uma visão historicista, normativa e mecanicista dos fenômenos da linguagem.

Essa visão mecanicista da linguagem “adapta-se a uma concepção cartesiana do sujeito como transparência a si mesmo separado do mundo (o “referente” *sobre o qual se fala*), a ele preexistindo e capaz de retê-lo numa mensagem, graças à utilização de um código também preexistente ao mundo e ao sujeito” (Fontes, 1999, p. 71). Mas isso não pode acontecer em uma situação de diálogo, pois, como afirma o autor, há uma inversão no esquema canônico, no qual o receptor também se torna emissor, portanto co-participante do processo comunicacional.

Dentro dessa perspectiva dialógica, Orlandi apresenta a distinção que estabelece entre mensagem e discurso, no longo parágrafo a seguir:

A noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem. Como sabemos, esse esquema elementar se constitui de: emissor, receptor, código, referente e mensagem. [...] Para a Análise do Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa seqüência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem (grifo meu), o que propomos é justamente pensar aí o discurso (grifo meu). Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. [...] A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2000, p. 20-21).

Parece-me que Orlandi, ao propor essa distinção entre mensagem e discurso, retoma tão-somente o esquema canônico da comunicação, já referenciado nos parágrafos acima. Claro que Orlandi, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, não concebe ver o sujeito apenas como emissor/receptor, como verdadeira máquina, até porque não seria possível produzir efeitos de sentidos entre locutores estanques, por não haver, nesse caso, discurso. Isso não pode ser aceito, sobretudo em um espaço que se pretende educacional, postura que também não compartilho. Por outro lado, os leitores mais diligentes poderiam dizer: mas Orlandi não toma o modelo canônico como referencial para a construção de sua idéia sobre a distinção entre mensagem e discurso; ela nos apresenta outros elementos que não fazem parte desse modelo, tais como código e referente. Sem dúvida, o modelo referido pela autora é o de Jakobson. Para este autor russo, como afirma Machado¹⁰¹ (2003),

101. Disponível no site <http://www.pucsp.br/pos/cos/cultura/biojakob.htm> (acesso em 18/11/2003).

A linguagem é redefinida como meio de comunicação interpessoal e intersubjetiva que opera entre falantes e ouvintes. Seu aprendizado e sua sobrevivência dependem do diálogo. Entre a língua e a fala existe uma interdependência mútua, não dicotômica, como acreditava Saussure. A língua existe para a construção de instâncias da fala; o funcionamento da fala depende da língua.

Mesmo que Jakobson reconheça a importância do diálogo, o modelo proposto parece ainda receber forte influência de uma lógica de transmissão, como destacado por Orlandi. Schmidt (*apud* SAMPAIO, 2003, p. 5) faz uma crítica contundente às insuficiências e aos equívocos dos modelos de comunicação baseados em uma visão técnica da informação. As críticas desse autor estão assim formuladas:

(i) tais modelos são abstratos e reducionistas, ou seja, desconsideram a natureza do emissor e do receptor, em suas capacidades cognitivas, necessidades, sentimentos e interesses, assim como minimizam as influências econômicas, sociais, políticas e culturais nos processos de comunicação; (ii) eles operam com um modelo de sinais válido para todos os meios de comunicação, conforme o qual os sinais, vistos como depósitos (metáfora do “container”) transportam significado. (iii) eles recorrem a um conceito de informação matemático, inadequado para se refletir processos de comunicação cuja natureza difere significativamente daqueles do seu campo originário; (iv) a questão da compreensão na comunicação é vista, finalmente, como um processo dirigido de um emissor A para um receptor B e não como interação entre instâncias comunicativas simétricas e ativas.

Dessa forma, é necessário buscar uma linha teórica que dê sustentação a uma nova lógica de comunicação, “na qual as mensagens, os discursos, ao não mais se disporem como ‘prontos’, fechados para os destinatários, estariam resgatando o contexto comunicacional característicos das narrativas orais, que havíamos perdido e ao qual reclamava Benjamin” (NOVA; ALVES, 2003, p. 119).

As autoras propõem, igualmente, uma nova postura aos ditos destinatários do processo comunicacional (compreendido aqui também como um processo educacional):

A esses elos “destinatários” do processo de comunicação caberia a possibilidade de remodelar, resignificar e transformar os discursos com os quais estivessem interagindo, de acordo com o contexto, a imaginação, a necessidade ou o desejo – obviamente que dentro dos limites técnicos permitidos pelos suportes. Isso abre caminhos para que os textos tornem-se mais abertos e fluídos e para que se diminuam

(ou até se diluam, quem sabe?) as fronteiras e distâncias existentes entre os emissores e receptores. O que não necessariamente levaria à perda de singularidade e de identidade de discursos e sujeitos.

Esse movimento só pode ocorrer a partir de uma compreensão da comunicação como *dialogia*. Segundo Sampaio (2003, p. 6), esse entendimento é, sem dúvida, um dos modelos mais influentes da comunicação, que remonta à filosofia grega de Platão e Sócrates. Mas é a partir da análise de dois teóricos contemporâneos – o filósofo alemão Jürgen Habermas (1929-) e o lingüista russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) – que a autora busca apontar as características da concepção de uma comunicação dialógica.

Em 1981, Habermas publica sua obra *Teoria da Ação Comunicativa*. Essa teoria pode ser delimitada, em termos gerais, como a teoria da sociedade moderna fundamentada por métodos da sociologia, filosofia social e filosofia da linguagem. Para que a linguagem assuma um papel democrático, é necessário que a comunicação seja clara, pois a distorção de palavras e de sua compreensão impede uma comunicação efetiva, o consenso e, portanto, a prática efetiva da democracia. Sampaio (2003, p. 12) destaca que

[...] embora Habermas reconheça a dimensão funcional triíplice da linguagem (apresentação, interpretação e expressão), não dá a cada uma delas a mesma importância. Assim, a reflexão sobre a dimensão expressiva da linguagem é pouco problematizada. Em segundo lugar, o modelo proposto opera com o pressuposto de uma linguagem transparente de difícil assimilação, onde se pressupõe que os agentes da interação têm acesso aos mesmos conteúdos, numa visão similar à do transporte de informação do primeiro modelo apresentado, no qual a dimensão polissêmica da linguagem é minimizada.

Apesar de reconhecer algumas questões que merecem maior discussão na formulação da Teoria da Ação Comunicativa, não se pode negar que esta teoria propôs um retorno ao diálogo construtivo, capaz de atingir um conhecimento mais profundo do que o alcançado pela relação entre o “sujeito cognoscente e o objeto cognoscível”, por ser resultado da relação, em última análise, entre dois sujeitos cognoscentes. Dessa

maneira, a prática da Ação Comunicativa não se limita apenas à busca do consenso da democracia, mas é também um importante instrumento para educação e muitos outros campos da ação humana.

De sua parte, Bakhtin mesmo não tendo vivido na era da profusão das tecnologias de informação e comunicação, com sua visão teórica fundamentada no dialogismo, parece ser o mais aberto e o mais adequado para a sustentação teórica do estudo aqui proposto, pois, para este autor,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Dessa forma, pode-se dizer que o discurso se constrói sempre entre pelo menos dois interlocutores, a escolha de cada palavra é perpassada pela palavra do outro. Assim, a associação entre linguagem e subjetividade realizada por Bakhtin “propõe uma descrição muito plástica e dinâmica para o fenômeno da linguagem, explicando que, ao passar de um a outro elo de natureza semiótica, o sujeito vai se movendo numa cadeia de criatividade e de compreensão ideológica” (RAMAL, 2002, p. 99).

É nesse quadro, portanto, que me interessam mais de perto as relações dialógicas que tomam forma e sentido nas mensagens que possam favorecer o processo educacional. Mas, antes disso, caberia uma análise mais detalhada das mensagens que circulam em diferentes situações comunicacionais. No primeiro capítulo desta tese, apresentei de forma sucinta as distinções entre os dois principais tipos de mensagens: a publicitária e a jornalística.

Medina (1988), com seu livro *Notícia um Produto à Venda: Jornalismo na Sociedade Urbana e Industrial*, busca propor uma conceituação para mensagem jornalística. Nesse clássico livro do final dos anos 70, a autora, ainda com base em um modelo de comunicação de massa, destaca os elementos de composição dessa mensagem. Para Medina, “toda a matéria jornalística parte de uma pauta que pode ser intencional, procurada ou ocasional e essa pauta tem em si a primeira força do processo, que pode ser chamada *angulação*”, caracterizando-se ou por uma angulação informativa, ou interpretativa, ou ainda opinativa. Nesse processo da elaboração da mensagem estão também presentes as etapas de captação (ou coleta de dados: direta, feita pela equipe de jornalistas; ou secundária, a partir das agências de notícias) e a formulação (construção lógica da narrativa noticiosa, na famosa pirâmide invertida, ou seja, “as unidades de informação seguem um modelo consagrado”. Essa pirâmide foi teorizada pelos americanos e, segundo eles, permite uma economia de espaço e esforço de leitura, pois a idéia central se encontra já nas primeiras linhas da notícia) (MEDINA, 1988, p. 104).

Esses elementos de composição ainda existem, mas hoje com um diferencial em fase dos tempos da mídia eletrônica. Mauro Malin, redator-chefe do Observatório de Imprensa, em 1997 concedeu uma entrevista sobre o jornalismo na era da Internet. Segundo ele, o divisor de águas decisivo entre o jornalismo impresso e jornalismo *online* é o conteúdo (PACHECO, 2004). Essa constatação se dá porque muito do que está disponível na rede não é original. Trata-se muito mais de algo reformatado com a intenção de originalidade. De qualquer forma, é o leitor que tem a palavra final, pois, como afirma o professor Crawford Kilian¹⁰²,

Não importa o que você coloca no seu site, ele não tem valor até que os leitores cheguem, construam seus significados e ajam baseados em suas informações (presumindo que você possibilite que eles ajam). Seus leitores, não você, decidirão

102. No site <<http://crofsblogs.typepad.com/>> há informações a respeito do trabalho do professor sobre “writing for the web: comments and links about the fast-changing genres of webwriting” (acesso 26/12/2003)

o que o seu site realmente significa e o valor que ele tem. Em retorno, você deve responder ao que seus leitores disserem, e antes que você perceba, estará engajado em uma conversa. Se você escuta os leitores e responde adaptando seu conteúdo, você está sendo interativo. Se você não escuta e não se adapta, seu site é perda de tempo. (PACHECO, 2004).

A interatividade aqui proposta está diretamente relacionada ao novo papel exercido pelos leitores/espectadores, que deixam de ter uma postura passiva diante da mensagem jornalística, porque, ao assumirem sua responsabilidade e poder sobre os efeitos de sentido que podem produzir a partir das mensagens veiculadas, tornam-se co-autores desse processo comunicacional.

Com relação às mensagens publicitárias, estas são organizadas diferentemente das demais mensagens, uma vez que a “publicidade impõe, nas linhas e entrelinhas, valores, mitos e ideais e outras elaborações simbólicas, utilizando os recursos próprios da língua que lhe serve de veículo” (CARVALHO, 1998, p. 13), a fim de atingir seu objetivo último: persuadir o consumidor. Dessa forma, as mensagens publicitárias precisam ser impactantes, inteligíveis, fáceis de lembrar (por isso o uso de jogo de palavras e slogans fáceis de memorizar) e bem visíveis (para tanto, lança-se mão do uso de imagens – fotografias, jogo de cores, variação das letras e símbolos).

Vestergaard e Schroder (2000), em seu livro *A Linguagem da Propaganda*, ao apresentarem a distinção entre mensagem verbal e visual, ainda se utilizam de uma abordagem linear da comunicação. Cabe lembrar que eles publicaram originalmente esse livro em 1985, período em que estavam ocorrendo trabalhos de pesquisa aplicada à publicidade. Nesses estudos, a comunicação era considerada freqüentemente como uma técnica e não como arte. Assim, a discussão presente na obra desses autores procura mostrar como a relação entre texto e imagem, nas obras resultantes dos meios de comunicação de massa, era incipiente naquele momento. Segundo os autores,

Já dissemos que a combinação de texto verbal e ilustração se torna cada vez mais importante em nossa cultura, embora as pesquisas a esse respeito não reflitam isso. Enquanto, por um lado, dispomos de um corpo extenso e razoavelmente bem fundamentado de técnicas lingüísticas para o desenvolvimento do estudo dos textos escritos, e, por outro lado, há uma longa e venerável tradição no estudo das ilustrações isoladamente (por exemplo, na história da arte), só agora é que começam a surgir pesquisas sobre textos de comunicação de massa, produzidos industrialmente, conjugando elementos verbais e visuais. (VESTERGAARD e SCHRODER, 2000, p. 29)

Se, para a mensagem jornalística, a imagem tem um valor significativo para a produção de sentidos, o que não dizer para uma mensagem publicitária? Quem nunca se defrontou com a famosa frase: “uma imagem vale mais do que mil palavras”? E é justamente contra essa idéia do senso comum que Metz, em seu texto *Para além da analogia: a imagem*, procura fazer sua argumentação e contra-argumentação. O autor tem a firme convicção de que a semiologia da imagem deve ser feita cotejando a semiologia dos objetos lingüísticos (e algumas vezes em intersecção com ela). Metz não tem a intenção de rejeitar a noção de analogia; muito pelo contrário, seu desejo é de circunstanciá-la e de relativizá-la, pois ele não considera que a imagem constitua um império autônomo e fechado em si mesmo, sem comunicação com tudo aquilo que a circunda. O autor está persuadido de que a semiologia da imagem *não pode, nem deve ser desenvolvida* fora de uma semiologia geral.

Metz faz um *mea culpa* reconhecendo que essa tendência em se fixar na iconicidade, quando se trabalha com a semiologia da imagem, foi uma atitude que persistiu até mesmo nos primeiros números da revista *Communications*, mas ele considerou isso como uma “doença da juventude”.

Seguindo as palavras do autor, em uma época na qual se desenvolve certo “fanatismo pelo visual, ou pelo audiovisual”, nunca é demais lembrar que, mesmo em uma mensagem visual, seus códigos não precisam necessariamente ser todos visuais, pois esses códigos poderão se manifestar em outras mensagens. Assim, para Metz, as

“linguagens” visuais mantêm, com os demais, elos sistemáticos que são múltiplos e complexos, e não se ganha nada em fazer uma oposição entre o “verbal” e o “visual”, como dois grandes blocos em que cada um seria homogêneo, maciço e desprovido de ponto de contato com o outro. Essa idéia vem dar sustentação teórica à posição adotada por Metz, na qual, para se “estudar a imagem”, é preciso, antes de tudo, estudar os efeitos produzidos pelos diferentes “discursos”, o que nos leva a crer que o autor se aproxima consideravelmente das posições assumidas pelos analistas do discurso.

Para Metz, “estudar a imagem não consiste, necessariamente, em pesquisar o sistema da imagem, o sistema único e total, que sozinho poderia dar conta do conjunto de significações recuperáveis nas imagens, já que nem tudo é icônico no ícone, e há coisas icônicas fora dele” (METZ, 1970, p. 7).

Estabelecidas as principais características e distinções entre as mensagens jornalística e publicitária, cabe passar ao último subtópico deste capítulo, para uma análise da mensagem educacional, buscando responder às questões inicialmente postuladas nesta tese, a saber:

- a) o que é uma mensagem educacional;
- b) o que a define;
- c) para que e para quem serve; e
- d) qual o seu alcance.

2.3 De Receptores a Co-Autores: Por uma Lógica da Comunicação Educacional

Silva (2002, p. 72-73) destaca que a mudança paradigmática da lógica de transmissão para a lógica da comunicação só ocorrerá se o professor perceber a distinção existente entre a linearidade do sistema arborescente do pensamento ante a imagem de rizoma¹⁰³, na qual “o conhecimento ocorre na abertura a múltiplas conexões, escolhas e modificações no tratamento das informações múltiplas. As tecnologias digitais ou hipertextuais permitem esse movimento rizomático do conhecimento”. Para o autor, “ter a experiência (de intervenção na mensagem)” é o que caracteriza o “estilo digital” ou interativo de aprendizagem, que difere da recepção passiva de informações”. Isso parece possível em situações de educação presencial, na qual o professor pode interromper (não excluir) “o falar/ditar” e passar “a disponibilizar ao aluno autoria, participação, bidirecionalidade e informações o mais variadas possível, facilitando permutas, associações, formulações e modificações de conteúdos, de dados” (SILVA, 2002, p. 73). Mas como isso se dá quando a referência passa a ser a modalidade de Educação a Distância?

103. A noção de rizoma é tomada dos autores Deleuze e Guattari (a partir da obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, V.I., Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995): “ao tratar da idéia de rizoma, esses autores remetem à imagem da árvore para fazer-lhe distinção. A árvore encontra-se necessariamente plantada em um chão, numa base inarredável e, ramificando-se linearmente do tronco em galhos e destes sucessivamente em galhos menores. O rizoma não se configura assim, mas como multiplicidade de ‘linhas’ que não param de conectar-se umas às outras, sem o assentamento em qualquer base fixa e abertas em qualquer sentido”. (SILVA, 2002, p. 72). A posição adotada por esses autores parece se distinguir daquela apresentada por outros dois pensadores contemporâneos: Pierre Lévy e Michel Authier. Esses últimos, no início dos anos 90, em resposta a uma demanda da primeira ministra francesa, Edith Cresson, para desenvolver uma missão cujo objetivo era combater a exclusão social, o fracasso escolar e o desemprego, desenvolveram um dispositivo informatizado de reconhecimento, visualização e contextualização dos mais diversos saberes: as Árvores de Conhecimentos. Para Lévy e Authier, “as árvores de conhecimentos são fundadas sobre princípios de auto-organização, de democracia e de livre troca na relação com o saber. Ao abandonar uma concepção feudal dos conhecimentos organizados em disciplinas, dominados pelos grandes conceitos, desenvolvem um espaço do saber produzidos por todos, coextensivo à vida das coletividades humanas, sem muros nem fossos incontornáveis” (LÉVY; AUTHIER, 1995, p. 135).

Coutinho (2003), em seu texto *Educação a distância e mediação semiótica: uma relação necessária*, problematiza a questão das semioses ou produção de sentidos das linguagens mediadas pelos diferentes instrumentos tecnológicos aplicados à educação (tais como o livro, o rádio, a televisão e o computador). A autora salienta que

Aparentemente simples, mas de fundamental importância, temos então uma das questões básicas de toda e qualquer reflexão sobre educação a distância, uma vez que os artefatos tecnológicos são apenas veículos, sendo as linguagens e os discursos, com seus vários signos e suas modalidades significativas, que interagem com o psiquismo das pessoas, resultando os processos de aprendizagem.

[...] como tais instrumentos tecnológicos mediatizam, com suas mensagens [grifo meu], tais processos de construção de conhecimento? Como a linguagem do livro, do rádio, da TV e de outros instrumentos tecnológicos dispõe os seus signos de forma a possibilitar processos de aprendizagem?

Sem dúvida o questionamento de Coutinho vem ao encontro do que procuro investigar, pois, se a autora está interessada em compreender como os diferentes instrumentos mediatizam, com suas mensagens, os processos de construção de conhecimento, de minha parte, há uma questão que o antecede, ou seja, que mensagens seriam essas? Quais as características delas diante das diferentes mensagens existentes?

Para tentar compreender questões de tal complexidade, uma longa investigação foi realizada a partir de entrevistas qualitativas com os especialistas brasileiros e franceses da área de EAD, como apresentado no item 1.7.2 desta tese. Neste subtópico apresento os primeiros resultados do tratamento das falas dos entrevistados, no que diz respeito à pertinência, ou não, do conceito de mensagem educacional.

No quadro sinóptico abaixo, apresento as cinco categorias de representações às quais os respondentes foram associados, conforme a resposta que deram à pergunta do tópico-guia: *Segundo você, podemos falar do conceito de mensagem educacional?*

Categoria de representação	Respondentes brasileiros ¹⁰⁴	Respondentes franceses
(A) O conceito não existe.	(8); (13); (14); (15)	(5); (11)
(B) Não havia ainda pensado sobre a questão.	(4); (9)	
(C) Acredita que ele possa ser definido, mas com ressalvas.	(3); (7); (16); (17)	(2); (3); (6); (7); (8); (9); (10)
(D) O conceito existe.	(1); (5); (6); (11); (12)	(4); (12)
(E) Sem resposta.	(2)	(1)

Quadro 5 – Mensagem educacional – categorias de representações

Pelo apresentado, pode-se observar que a maioria dos respondentes considera que esse conceito exista (ainda que de forma latente), mas, para que ele seja realmente reconhecido, há de se fazerem certas ressalvas, alguns ajustes. Ao passar de uma análise geral para uma análise minuciosa das falas, nota-se que o percurso de formação bem como o posto de cada um dos respondentes foram dois critérios significativos na construção das respostas. Como afirma Ramal (2002, p. 99),

Ao ouvirmos uma determinada palavra, construímos na mente uma cadeia de significações que se relaciona com uma infinidade de vínculos possíveis. Mas vêm à tona principalmente os nós da rede que forem ativados com força suficiente pelo contexto de que fazemos parte – em função da nossa história pessoal, nossa memória, dos conhecimentos que possuímos acerca do que é dito.

A seguir destaco as falas daqueles que acreditam não existir esse conceito, a partir da análise dos entrevistados franceses. Para a responsável pelas publicações *online* do Clemi e do Programa Educaunet (respondente (5)),

Mensagem educativa. Eu começo por dizer não. Não se pode falar disso porque cada criança, cada jovem, cada formado tem um percurso individual e eu não vejo como podemos usar uma mensagem para tocar todos os indivíduos ao mesmo tempo, como a mensagem publicitária.

104. Os números entre parênteses correspondem à indicação dos respondentes, conforme apresentado no quadro 1 para os especialistas franceses, e no quadro 2 para os especialistas brasileiros.

[...] Assim, o que me parece é que precisamente na educação, no ato da educação, é preciso estar permanentemente pensando, duvidando, refletindo, colocando em questão. A partir do momento que há cânones, coisas que são estabelecidas, enfim, por todas... enfim, eu tenho medo disso, eu não quero que isso freie esse pensamento.¹⁰⁵

A relação estabelecida entre mensagem educacional e publicitária revela que a respondente não pode e não quer ver a educação como mais um componente do complexo sistema comunicacional de massa. Ela nega como professora de línguas (sua formação básica é Letras Francês/Russo) essa noção de mensagem, que parece ser compartilhada com a do respondente (11). Este professor universitário, especialista na área educacional, afirma:

Não, eu acredito que a noção de mensagem é pouco pertinente no domínio educacional. Espere [...] Não, a noção de mensagem não me parece pertinente porque poder-se-ia dizer que a educação se contenta de transferir objetos, o que sabemos já há algum tempo que o saber não se transmite, ele se constrói, e que deve-se falar em termos de construção do saber e não em termos de transmissão dos saberes.¹⁰⁶

Na verdade, esse conceito de mensagem, no imaginário desses respondentes, está impregnado da lógica de transmissão, daí a compreensível recusa em achar que ele possa vir a ser utilizado pelo meio educacional.

105. Apesar de ter utilizado o adjetivo “*éducatif*”, a respondente utilizou também o termo “*éducatif*”, um adjetivo mais empregado em francês. O primeiro é um neologismo, e o segundo termo significa, na língua francesa, “que tem a educação por fim; que educa”. A seguir, encontra-se o registro em francês da fala. Destaco que todas as falas em francês são traduzidas para o português no corpo do texto (sendo as traduções de minha responsabilidade), ficando em nota de rodapé a transcrição das falas em língua francesa.

Message éducatif. Je commence à dire non, on ne peut pas en parler parce que chaque enfant, chaque jeune, chaque formé a un parcours individuel et je ne vois pas comment on peut initier un message pour toucher les individus au même temps comme pour un message publicitaire.

[...] Alors qu’il me semble que précisément dans l’éducation, dans l’acte de l’éducation c’est qu’il faut, c’est être en permanence en train de penser, être en permanence en train de douter, de réfléchir, de mettre en cause. À partir du moment où il y a des canones... voilà, des choses qui sont établies, enfin, pour toutes... enfin... j’ai peur de ça, moi, je ne veux pas que ça freine cette pensée là.

106. Non, je crois que la notion de message est peu pertinente dans le domaine éducationnelle. Attendez [...] Non, la notion de message ne me paraît pas pertinente parce que on pouvait dire que l’éducation se contente de transfert des objets ce que nous savons quand même depuis déjà quelquetemps ce que le savoir ne se transfere pas, il se construisse et qu’il faut parler en termes de construction de savoir et pas en termes de transmission de savoir.

Para os respondentes brasileiros, vale destacar as considerações do diretor científico da Escola do Futuro (8):

Não é possível definir esse conceito de mensagem educacional. Considero uma rigidez intelectual desnecessária, porque educativo é tudo aquilo que propicia experiências cognitivas.

O pesquisador prefere falar na noção de objetos de aprendizagem¹⁰⁷; segundo ele, “para cada conceito que desejamos que o aluno aprenda é possível criar ‘n’ objetos”. Essa noção de granularidade do conhecimento também é partilhada por alguns dos pesquisadores franceses. Assim, os cursos seriam subdivididos em unidades; estas, por sua vez, em conceitos, que constituiriam cada um dos diferentes objetos de aprendizagem. O segundo respondente brasileiro a não aceitar a existência do conceito de mensagem educacional foi um arquiteto de informação da Universidade Anhembi-Morumbi (13):

Acho que não é tão pertinente, porque aquilo que eu defendo até nas coisas que eu estudo é que tem que ter uma linguagem para a Internet. Mas acho que não precisaria ter algo especial. Acho que não precisa ter uma linguagem jornalística da Internet. eu penso assim: a Pedagogia age mais no background da informação, na parte conceitual, não na parte final, o próprio conteúdo. E o Jornalismo não, o Jornalismo já mexe no que a pessoa está lendo além da parte conceitual, que é menor.

Esse profissional com uma formação básica na área de Jornalismo tenta estabelecer conexões entre o mundo da Comunicação e o da Educação, mas acaba por privilegiar

107. A definição de objetos de aprendizagem pode ser considerada vaga, não existindo ainda um conceito que seja universalmente aceito. De acordo com os autores Bettio e Martins, em um trabalho apresentado no Congresso da ABED de 2002, intitulado *Objetos de Aprendizado: um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância*, muitos estudos estão sendo feitos nesta área. Esses autores fazem uma análise das principais definições e destacam: “Conforme citação extraída de Muzio et al. (*apud* WILEY, 2001) define Objetos de Aprendizado como ‘elementos de um novo tipo de instrução baseada em computador construído sobre um novo paradigma da ciência da computação. Eles permitem aos *designers instrucionais* a construção de pequenos (relativo ao tamanho do curso em questão) componentes instrucionais os quais podem ser reutilizados inúmeras vezes em diferentes contextos de aprendizagem. Eles são geralmente entendidos como entidades digitais derivadas da internet, e que podem ser acessadas e utilizadas por qualquer número de pessoas simultaneamente”. (Disponível em <http://www.abed.org.Br/congresso2002/trabalhos/texto42.htm> acesso em 9/1/2004). Essa temática tem merecido uma série de pesquisas e discussões de teóricos. A prova disso é a organização do I Seminário Internacional sobre o Uso de Objetos de Aprendizagem, realizado pela Escola do Futuro no início de março de 2004. Informações disponíveis no site <http://www.labvirt.futuro.usp.br/evento/main.htm> (acesso em 20/2/2004).

noções um tanto estanques entre as áreas; melhor dizendo, parece defender que o tratamento da mensagem¹⁰⁸ (ou seja, a escolha tanto do código como da forma como o conteúdo deve ser apresentado) fique por conta daqueles que já trabalham na área da Comunicação (nesse caso, o jornalista), mantendo cada área no seu “espaço” de atuação, mostrando-se avesso a novas roupagens para se referenciar idéias já existentes. Por sua vez, o diretor executivo do Instituto Universidade Virtual Brasileira (14), com uma formação em Filosofia e História e mestrado em Tecnologia da Informação pela FEA/USP, considera o conceito “um tanto esquisito”. Sente no conceito de mensagem uma “certa panfletagem” carregada de uma “certa ideologia”. Essas suas considerações estão bem associadas à sua formação. Sua fala revela traços daqueles que têm a percepção da comunicação nos limites do esquema emissor/mensagem/receptor, no qual o emissor comanda a situação, e o receptor é um elemento passivo, que lê/vê/escuta apenas aquilo que o primeiro determinou. Assim, o respondente preferiu tratar do conceito de “padrão”, pois, para ele, se o sistema (entendam-se aqui as plataformas para gerenciar os processos de ensino/aprendizagem a distância) não tiver um padrão, a compreensão será complicada para os envolvidos no processo educacional, sobretudo em duas áreas: na estética e na didático-pedagógica. Assinalou, ainda, algumas questões que merecem ser (re)pensadas: a) padrões de qualidade; b) linearidade ou não-linearidade; c) teorias cognitivas; d) eficiência de aprendizagem; e e) profundidade e extensão dos conteúdos a serem tratados.

Finalmente, a última respondente, que não considera pertinente a (re)significação de mensagem, entendida com a adjetivação de educacional, é a coordenadora da parte de Produção Editorial de Materiais Educacionais do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária do Governo do Estado de São Paulo (15). Possuindo sua formação toda na área educacional (graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação), a pesquisadora depõe:

108. Nesta fala verifica-se uma forte influência da visão funcionalista de Comunicação.

Mensagem educacional? Não! Educação é um processo que supõe um pouco mais de grupo, supõe um processo de criação de grupo; mensagem me parece uma coisa muito unidirecional, nesse sentido não! Eu acho que é o seguinte: têm várias questões, vários pontos que precisam ser considerados na educação e que para mim dependem da presencialidade, e eu acho que muitos desses aspectos não são considerados pelos professores, quando eles estão numa sala de aula, e quando eles não estão numa sala de aula. Se educação é comunicação, a primeira característica dessa comunicação é saber quem é o nosso interlocutor no processo. E eu acho que, de um modo geral, há uma defasagem. Quando você sabe quem é o seu interlocutor, sabe o que ele está te trazendo, ou seja, você o considera pela sua bagagem, seu modo de vida, ou você estará se distanciando muito de um processo de comunicação, de um processo de interação e de um processo de estabelecimento de vínculo, portanto, de aprendizado. Então, eu acho que essas considerações, elas acabam não acontecendo não é porque elas não acontecem nessa mídia. Tem uma linguagem específica, tem, mas tem uma linguagem outra que é quase que um imperativo ético da educação. Que é saber quem é o outro, respeitá-lo e trazê-lo junto ao processo de formação. O que é formar? É promover a interação no outro. O que é um processo de educação? O que é a razão do processo de interação? É a produção de interação no outro, senão você não tem razão, não tem educação, nem discurso. Esse processo de interação, ele só ocorre mediante esses compromissos, esses imperativos aí. Então, falar que tem uma mensagem de educação me parece uma coisa não sei, me soa estranho.

Os argumentos apresentados até aqui revelam que a lógica da transmissão (ainda que refutada por todos) está presente nas representações desses entrevistados, quando se deparam com o conceito de *mensagem*. Saliento que, entre os 29 entrevistados, somente seis são contra a idéia proposta, ficando a maior parte deles (11 respondentes) entre aqueles que acreditam ser pertinente o conceito, mas que necessita uma melhor elaboração, e aqueles que efetivamente consideram que ele já exista (sete respondentes). Nesses matizes apresentados, a maior concentração encontra-se entre aqueles que acreditam vivermos um momento de transição de paradigmas; da lógica de transmissão (na qual a mensagem foi um dos elementos centrais) para a lógica da comunicação (em que há uma maior centralidade na produção de sentidos realizada pelos atores do processo comunicacional, a partir da, e pela, mensagem).

Cabe lembrar que, tendo em vista a quantidade de dados obtidos sobretudo nesses dois grupos de respondentes, a tarefa da escolha das “falas significativas” para comporem o corpo desta tese obedeceu aos seguintes critérios (BRANDÃO, 2003, p. 149-150):

- a) ênfase nas falas explicativas e propositivas, evitando descrições de situações similares; e
- b) busca pela representatividade, a partir do número de falas destacadas (orientadas pelo grau de saturação na análise dos dados).

Para aqueles que se encontram na categoria (C) de representações, destaco a fala de três respondentes franceses, a do Diretor Pedagógico de TELE 3 – Enseignement Universitaire à Distance de la Nouvelle Sorbonne – Paris 3 (2); a da responsável para formação de TELE 3 (3); e a do responsável pela Formation Ouverte et à Distance – FOAD do Centre National d’Enseignement à Distance – CNED (9). Todos esses profissionais tiveram uma formação inicial na área de Letras (École Normale Supérieure – Lettres, para o primeiro, Inglês/Francês para a segunda, e Espanhol/Francês para o terceiro). Essa formação faz com que eles tenham uma outra abordagem diante da questão, sobretudo no que diz respeito à noção de linguagem. Na medida em que as produções desses especialistas vão se interconectando, observa-se uma maior aproximação para uma definição do que poderia ser uma mensagem educacional, mas sem ainda apresentar os verdadeiros contornos.

Sim, eu acredito que seja necessário todo um estudo sobre isso. É um pouco difícil de responder, quer dizer, seria pertinente talvez decompor um pouco. Existe uma linguagem pedagógica, por exemplo? Será que o centro da sua problemática estaria distante da linguagem jornalística, por exemplo da linguagem documentária?

[...]

Tento decompor um pouco, decompor a mensagem um pouco ou achar casos práticos, eu não sei como abordar essa questão.

[...]

Sim, é uma outra retórica, isso é certo.

[...]

Quando se fala de discurso ainda mais no ensino, parece que uma dificuldade

vem da diferença entre o oral e o escrito, se continuamos falando de novas tecnologias, mas continuamos a funcionar de uma maneira medieval. Quer dizer que a referência é sempre o curso oral, o curso magistral, é sempre nossa referência, mas esta aula magna não é forçosamente construída como uma dissertação.

[...]

Sim, fomos formados dentro dessa lógica, é verdade, em particular, por exemplo, mas é dessa forma em pedaços quando eu penso... é o problema do discurso argumentativo, é que em uma dissertação deve-se sempre ser... adotar uma proposição argumentativa ainda que o discurso didático não seja necessariamente argumentativo. Não se tem o objetivo de convencer, mas de expor, na maioria das vezes. (RESPONDENTE (2))¹⁰⁹.

Não, não... Não é que não me diga nada, mas eu diria modestamente que hoje eu não estou segura que eu saiba fazer. Isso é o que eu diria. Lógico que eu gostaria que chegassem justamente a encontrar algo, mas como eu já lhe disse, agora a pouco, pude participar a reuniões nas quais eu pude ver outras pessoas que trabalham sobre este tema. Temos nos colocado uma série de questões, mas talvez ainda não estejamos maduros. Talvez deva haver pessoas mais maduras que nós em outros lugares. Estamos indo nesse sentido, vamos justamente ao Congresso em Lisboa, que acontecerá agora em maio, para ver um pouco. Eu acho que na América do Sul, ou seria

109. Oui, j' imagine que c'est nécessaire tout un mémoire là-dessus. C'est un peu difficile de répondre, c'est-à-dire, alors il faudrait décomposer peut être un peu. Est-ce qu'il y a un langage pédagogique, par exemple? Est-ce que le centre de votre problématique qui serait distant du langage journalistique, par exemple du langage documentaire?

[...]

J'essaye de décomposer un peu, le décomposer un peu ou trouver des cas pratiques, je ne sais pas comment prendre la question.

[...]

Oui, c'est une autre rhétorique, ça c'est certain.

Quand on parle de discours en plus dans l'enseignement, il semble qu'une difficulté vient de la différence entre l'oral et l'écrit puisqu'on continue... on parle de nouvelles technologies, mais on continue à fonctionner d'une manière médiévale, c'est à dire que la référence est toujours le cours oral, le cours magistral, c'est toujours notre référence, mais ce cours magistral n'est pas forcément construit comme une dissertation.

[...]

Oui, mais on a été formé à cette logique, c' est vrai, en particulier, par exemple, mais c'est comme ça des morceaux quand je pense...c'est le problème du discours argumentatif... c'est que dans une dissertation on doit toujours adopter un propos argumentatif, alors que le discours didactique n'est pas forcément argumentatif. Il n'y a pas le but de convaincre, mais d'exposer, la plupart du temps.

o México, há alguma coisa que fala nesse sentido de mensagem educacional. É preciso encontrar. (RESPONDENTE (3))¹¹⁰.

Eu vejo o que você quer dizer, eu, a questão que me fazia enquanto você questionava o Joel em relação à existência dessa mensagem educacional, é que... bem... eu posso responder mas em relação à educação a distância, estamos de acordo.

[...]

Porque preparávamos mensagens educacionais em geral.

[...]

Eu acredito na existência dessa mensagem educacional, mas segundo dois eixos. Quer dizer, existe uma especificidade de uma mensagem educacional, e tem a existência de uma mensagem educacional a distância em relação à forma do discurso, que é aquele que vamos comunicar aos estudantes. Era o que dizíamos agora a pouco. São todas as especificidades, as instruções que são dadas também aos corretores ou tutores, no caso da formação a distância, aqui se trata de uma bonomia. (RESPONDENTE (9))¹¹¹.

No caso deste último respondente, nota-se que ele já começa a fazer algumas distinções interessantes, mas ainda aproxima muito a noção de mensagem daquela de instruções. Seriam as mensagens educacionais somente as instruções daquilo que cada estudante deve fazer? Acredito que esse seria um dos possíveis elementos constitutivos de uma mensagem educacional, mas não sua definição propriamente dita.

110. Non, non, ce n'est pas que ça ne me dit rien, mais c'est que je dirais modestement que aujourd'hui, je ne suis pas sûre que je sache faire. C'est ce que je dirais. Bien sûr que j'aimerais qu'on arrive justement à trouver quelque chose, mais comme je vous l'ai déjà dit tout à l'heure, moi j'ai pu assister à des réunions où j'ai pu voir avec d'autres personnes qui travaillent sur ce sujet, on se pose beaucoup de questions mais peut être on n'est pas mûr, peut être qu'il y a des gens qui sont plus mûrs que nous ailleurs, on va aller dans ce sens, on va aller justement au Congrès à Lisbonne qui aura lieu le mois de mai et voir un petit peu, parce que je crois qu'en Amérique du Sud ou bien je crois que c'est au Mexique, il y a quelque chose qui parle dans ce sens de message éducationnel. Il faut le trouver...

111. Je vois ce que vous voulez dire, moi, la question que je me faisais pendant que vous posez la question à Joël par rapport à l'existence de ce message éducatif. Je peux le répondre, mais par rapport à l'éducation à distance, on est bien d'accord?

[...]

Parce qu'on préparait des messages éducatifs en générale.

[...]

Moi, je crois à l'existence de ce message éducatif, mais selon deux axes, c'est-à-dire qu'il y a la spécificité d'un message éducatif et il y a l'existence d'un message éducatif à distance par rapport à la forme du discours qui est celui que on va communiquer aux apprenants. Ce c'est qu'on disait tout à l'heure, ce sont toutes les spécificités, les consignes, qui sont donnés aussi aux correcteurs ou tuteurs dans le cas de la formation à distance ici c'est une certaine bonhomie.

Segundo Coutinho (2003), “as relações pedagógicas face a face baseiam-se em certos tipos de contratos¹¹², enquanto as relações pedagógicas via dispositivos midiáticos possuem peculiaridades contratuais”. Para cada tipo de meio, podemos ter gêneros discursivos diferenciados classificados em quatro dimensões (enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo). O diretor pedagógico de TELE 3, quando se refere aos discursos argumentativo e didático em sua fala, a meu ver, não está dizendo coisa diferente do proposto por Coutinho; há apenas algumas diferenças nas designações. No caso desta tese, para a construção do conceito aqui estudado, opto pelo proposto por Coutinho, inspirada nas proposições teóricas de Charaudeau.

Quanto aos respondentes brasileiros que adotaram uma postura cautelosa em relação à existência ou não de um conceito para definir mensagem educacional, destaco as seguintes pessoas: a coordenadora da área de EAD do Centro de Idiomas do Senac São Paulo (3), o gerente de Desenvolvimento de Projetos da PUC Minas Virtual (7), o coordenador de produção do Laboratório de Tecnologias da Educação da Fundação Vanzolini (16) e a professora universitária responsável pela implementação de cursos a distância do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC de São Paulo (17). Diferentemente dos respondentes franceses nesta categoria, esses profissionais vêm de áreas distintas de formação, mas revelam certa complementaridade de idéias sobre a conceitualização de mensagem educacional. A primeira entre eles tem uma formação na área de Letras (Português/Espanhol)¹¹³; o representante da PUC Minas Virtual tem

112. A autora apresenta uma nota sobre o que viria a ser esse contrato. Ela se utiliza da definição do teórico francês semiolinguista Patrick Charaudeau. Para esse autor, “o contrato de comunicação compõe-se de um espaço de imposições que constitui as condições mínimas as quais os parceiros não podem deixar de cumprir sob pena de não conseguirem se comunicar, e de um espaço de estratégias que compreendem os diferentes tipos de configurações discursivas de que dispõe o sujeito comunicante para realizar os seus objetivos. Este contrato abrange tanto o nível situacional como o comunicacional e o discursivo sem, no entanto, ser possível uma linha divisória rígida entre os respectivos níveis”.

113. Interessante observar que no universo dos entrevistados, tanto na França como no Brasil, há um número significativo de profissionais que atuam em postos-chave na área de EAD, que tem como formação de base o curso de Letras, mais especificamente uma formação para o ensino de línguas estrangeiras. Uma pesquisa dentro de uma perspectiva teórica da sociologia da experiência e da sociologia da ação mereceria ser realizada, entretanto este não é o propósito do presente estudo.

uma formação na área da Engenharia, especialização em Sistemas de Informação, com mestrado em Administração e Planejamento de Cursos a Distância; o representante da Fundação Vanzolini é um autodidata (com passagens por cursos de graduação de Física, Filosofia e Pedagogia); e a professora da PUC/SP tem formação em Matemática, com mestrado e doutorado na área da Educação. Vejamos, então, suas considerações:

Acho que sim. Eu não estou refletindo muito sobre, mas eu acredito que a gente possa falar sobre, desde que a gente considere as devidas proporções e aqui eu estou pensando justamente na questão de educação a distância de estar trabalhando com as diferentes áreas do conhecimento. Se a gente conseguir integrar as diferentes áreas do conhecimento em função de estar atendendo a uma necessidade que é estabelecer um padrão ou nem estabelecer um padrão, mas uma diretriz de mensagem educacional eu acho que é possível sim. Muita discussão tem que acontecer porque a gente trabalha com diversas linhas. Se a gente conseguir alinhar os discursos, eu acredito num consenso [grifo meu].

As mensagens educacionais deveriam ter sempre um reforço positivo (com elementos de motivação, de crescimento pessoal, sem utilizar jargões). (RESPONDENTE (3)).

Eu preciso pensar sobre isso. Talvez pudéssemos falar de mensagens educacionais com Michael Moore. Todo o início de uma unidade você deve colocar os objetivos e quais as competências que o indivíduo deverá ser capaz de obter. A mensagem é própria de um invólucro didático-pedagógico.

Para mim, o principal princípio seria entender o projeto, que é condição sine qua non para a construção da mensagem. A partir do momento que você entendeu o projeto, você deve deixá-lo de acordo com os seus objetivos. Se o projeto estiver bem feito, daí para frente se você souber fazer a conjunção destes fatores, você saberá construir a mensagem.

O projeto em EAD é a planta da casa e a mensagem é a construção! (A mensagem é uma forma de construção... não se esqueça de minha formação básica: sou engenheiro!). (RESPONDENTE (7)).

Em primeiro lugar acho que podemos falar de mensagem educacional.

Por que as situações didáticas são normalmente chatas?

Talvez, quanto mais didático algo for, mais aumentará o tédio... O didático pode qualificar negativamente algo. (RESPONDENTE (16)).

Você vai construir este conceito de mensagem educacional na sua tese?

Isso está tão mal definido em todas as áreas que vêm fazendo EAD... porque eu trabalho na Graduação aqui, em um curso de Tecnologia e Mídias Digitais, onde uma das habilitações é EAD. Ainda não formamos nenhum aluno, porque eles estão indo agora para o quarto ano, que é o último. Há uma procura muito grande por este profissional.

Quase todos os nossos alunos já estão no mercado trabalhando, com funções até que razoáveis, e entraram no curso sem saber nem para onde estavam indo... Alguns alunos têm me trazido o material instrucional que eles recebem para montarem justamente os objetos de aprendizagem. E eu comecei a ler aquilo e vi que o que eles estão fazendo é voltar ao ensino instrucional. Aliás, recentemente reencontrei um livro que falava do ensino instrucional, que é exatamente o que eles estão fazendo. Verificando quais são os verbos necessários para dizer ao aluno o que ele deve fazer, como montar unidades de conteúdo, é exatamente o que o Robert dizia há tanto tempo atrás... Isso não dá. (RESPONDENTE (17)).

O reconhecimento pela necessidade de uma definição mais clara sobre o que venha a ser “mensagem educacional” está presente em todas as falas, mas, quando a respondente (2) menciona que é preciso “alinhar os discursos”, está fazendo referência à complexidade que envolve as ações de Educação a Distância, em que atores com as mais diversas formações acabam tendo que realizar uma produção coletiva, na qual a autoria é igualmente coletiva¹¹⁴. Para que isso ocorra, ela aponta, dentro de uma postura quase que habermasiana, a necessidade de um consenso, ou seja, há de se terem referenciais comuns para o desenvolvimento de qualquer ação educativa, sobretudo no que diz respeito à lógica adotada (no caso, uma lógica comunicacional, e não de transmissão).

O enunciado do respondente 7¹¹⁵ exprime certa influência de aspectos que dizem mais respeito às propostas de EAD dentro dos modelos instrucionais, ainda que a

114. Essas questões serão mais bem detalhadas no capítulo 4 desta tese, e vale salientar que se trata de um dos elementos centrais da discussão deste estudo.

115. Ele faz alusão ao pesquisador Michael Moore, pois, na ocasião da entrevista, estávamos participando do Seminário sobre Planejamento de Cursos e Programas de EAD, organizado pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, em Brasília, de 2 a 6 de dezembro de 2002. Durante quatro dias, esse pesquisador apresentou as suas principais idéias ao grupo de participantes.

Segundo Peters (2001, p. 63), Michael Moore “tem o mérito de ter esclarecido, em outro plano teórico e reduzido a um conceito, aquilo que foi tentado com a ajuda dos modelos de correspondência, do diálogo, do professor, dos tutores e da transmissão eletrônica, a saber, reduzir a distância entre docentes e discentes por meio de simulação. Ele distingue entre distância física e a distância comunicativa, isto é, psíquica, e introduz, para designar a última, o conceito da distância transacional, dependendo se os estudantes são abandonados a sua própria sorte com os materiais de estudo ou se podem comunicar-se com os docentes”.

metáfora de “engenheiro” por ele empregada ofereça à mensagem uma idéia de processo, de movimento (“a mensagem é a construção”). Quanto ao respondente 16, mesmo sem ter chegado a uma discussão mais precisa sobre o conceito, uma vez que faz um “deslizamento” conceitual empregando o adjetivo didático no lugar de educacional, chama-nos a atenção para um fato bastante recorrente nas situações educacionais. Por que se estabelece uma relação diretamente proporcional entre didático e tédio? Melhor perguntando, por que, quanto mais didática uma situação, mais entediante ela pode se tornar para algumas pessoas? Passarelli (2003, p. 66) apresenta uma resposta mediante a teoria do fluir, tratada a partir da dinâmica dos videogames, a qual:

Pressupõe que a competência do jogador se constrói entre dois pólos: a ansiedade e o desinteresse. Se o desafio proposto está além das possibilidades cognitivas do jogador, o resultado é um estado de ansiedade. Ao contrário, se o desafio apresentado está aquém do potencial cognitivo, o estado psicológico resultante é de desinteresse. Assim, a fim de que a competência possa “fluir”, há que se dosar o desafio. O vetor competência se constrói sutilmente entre o estado de ansiedade e o do desinteresse.

Essa teoria, sem dúvida, deve ser levada em consideração para a elaboração de qualquer ação que se pretenda educacional.



Figura 4 - Teoria do Fluir

Finalmente, o posicionamento da respondente 17 patenteia a necessidade por uma definição contemporânea de mensagem, no momento em que

[...] o sistema tradicional entendido pela comunicação baseado na figura de um emissor central se problematiza diante da difusão do emissor por um conjunto de emissores de diversas naturezas. A fusão, na Internet, de um sistema tradicional/broadcasting (centro irradiador da emissão) com um sistema interpessoal de comunicação (como o telefone) desmantela boa parte das teorias da comunicação, centradas no embate [...] do circuito da comunicação de massa. (MENEZES, 2000, p. 123).

Para a professora e pesquisadora, não é admissível aceitar nesse momento histórico a retomada de velhos modelos instrucionais, por falta de algo melhor para se colocar no lugar.

Com relação àqueles que acreditam existir esse conceito, destaco, primeiramente, as considerações de duas pesquisadoras francesas, a diretora adjunta do Clemi (4) e a professora especialista na área de Educação para as Mídias (12). Para esta última, que tem formação em Letras Modernas, com doutorado em Semiologia do Cinema, a noção é pertinente, enquanto a primeira, com formação na área de Ciências Econômicas e Geografia, e doutoranda na área de Educação para as Mídias, afirma:

Sim, sim, mas depende de como abordamos, não querendo dizer com isso que não se deva imaginá-la. No momento em que se colocam questões sobre formação a distância ou educação a distância, somos obrigados a refletir sobre a melhor modalidade possível em termos de elaboração do conteúdo, para que ele seja inteligível. Refletir sobre uma mensagem educacional, desde que você não esteja em uma situação presencial... você é obrigado a refletir sobre a qualidade da mensagem. Eu acredito que você seja efetivamente obrigado, porque você não fica sabendo de todos os complementos de informação em relação à recepção, que é sua obrigação, pelo menos em um primeiro momento, porque, para mim, é preciso desenvolver instrumentos capazes de verificar o que foi concebido, compreendido, ou não compreendido, etc. Em um primeiro momento é ser capaz de colocar uma mensagem que seja por um lado a mais clara e a mais pertinente possível em relação àquilo que se quer comunicar.¹¹⁶

116. Oui, oui, mais ça dépend comment on approche, cela étant ça ne veut pas dire pour autant qu'il ne faut pas imaginer. Du moment qu'on se pose des questions de formation à distance ou d'éducation à distance on est bien obligé de réfléchir à la meilleure modalité possible en thèmes d'élaboration d'un contenu, pour que ce soit compris. Réfléchir à un message éducatif dès que tu n'est pas en presentiel, tu es bien obligée de réfléchir à la qualité du message, moi, je crois que tu es

A diretora do Clemi destaca a necessidade do desenvolvimento de instrumentos para a avaliação dessas mensagens, mas antes disso salienta que é preciso fazer uma reflexão sobre a qualidade da mensagem. Mas essa qualidade estaria relacionada a quê, exatamente? À forma como o conteúdo é apresentado? Aos recursos utilizados? A meu ver, essa noção de qualidade é mais complexa do que pode parecer, uma vez que

Pessoas diferentes, em contextos diferentes, podem, em função disso, atribuir sentidos diversos a uma mesma mensagem – é a pluralidade das significações contra a unicidade da palavra reforçada pelo objetivismo abstrato que Bakhtin tanto criticou. O texto pode ser comum, mas o hipertexto mental construído a partir dele é vinculado à subjetividade. O que conta, afirma Lévy, “é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la”. (RAMAL, 2002, p. 100).

Nesse sentido, cabe aos conceptores das mensagens construir “uma rede (não uma rota), definindo um conjunto de territórios a explorar (a partir de unidades de significação), em um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências, a modificações”. As mensagens, por sua vez, em uma modalidade interativa de comunicação, devem ser vistas como algo modificável, sempre em um processo de mutação, na medida em que respondem às solicitações daqueles que as manipulam, no caso, os “usuários” (os co-autores, os co-criadores, ou seja, os verdadeiros conceptores) (SILVA, 2002, p. 70).

O respondente brasileiro de número 12 é um professor universitário de Filosofia, com formação inicial em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo e mestrado e doutorado em Filosofia. Ele faz uma apresentação que sintetiza o que vem sendo defendido até aqui, quando diz:

complètement obligée même parce que tu n'es plus au cours à tous ces compléments d'information par rapport à la réception donc ton obligation, au moins dans un premier temps parce qu'après à mon avis il faut développer les outils pour vérifier ce qui a été conçu, compris, pas compris, etc., dans un premier temps c'est d'être capable de mettre un message qui soit à la fois le plus clair et le plus pertinent possible par rapport à ce que tu essaies de communiquer.

Já existe uma categoria que poderia ser chamada de mensagem educacional, que seria... bom, enfim, quando você dá uma aula, você não está fazendo publicidade, você não está veiculando uma informação simplesmente. No caso da Filosofia, a gente até costuma dizer: “olha, utilize com parcimônia os dicionários de Filosofia, porque eles são mais informativos do que formativos”.

Eles apresentam um conceito ali prontinho e acabado, e não é assim, quer dizer, o conceito é volátil, ele não tem dimensão. Wittgenstein dizia que os conceitos não têm delimitações muito precisas. A característica básica do conceito é a vaguidade. Mensagem educacional, na minha realidade, que é a Filosofia, é você apresentar conexões de conceitos para o aluno; como é que você pode, a partir dessas conexões, ajudar o aluno a construir seu conhecimento. Isso, num informe publicitário, é diferente, quer dizer, qual é o objetivo do informe publicitário? É vender o produto. A mensagem jornalística, bom, tem vários objetivos, não é só transmitir uma mensagem, não existe a informação neutra, então também é definir a composição. Mesmo a mais informativa das mensagens, ela tem uma carga biológica específica. Mas o objetivo básico da mensagem jornalística é diferente daquele da mensagem publicitária e eu acho que uma mensagem educacional teria um outro objetivo, seria a absorção daquele conteúdo por parte do aluno [grifo meu].

*Não, o conceito não é mal colocado, não é mal colocado. Se você está pensando em diferentes veículos, em diferentes maneiras, a partir das quais você vai **transmitir uma informação ou um conhecimento** [grifo meu].*

Interrompo aqui a fala do professor para chamar a atenção do leitor sobre o fato de que a lógica de transmissão, por mais que não a aceitemos teoricamente, ainda está impregnada em nosso imaginário coletivo. Assim, para passarmos para uma lógica comunicacional, muito trabalho precisa ser feito. No que diz respeito à modalidade de EAD, o professor assevera ainda que

O desafio de ensinar a Filosofia a distância, é esse porque os conceitos, na Filosofia, eles têm uma dinamicidade muito grande.

[...]

Então, como é que você faz isso a distância? Esse eu acho que é o grande desafio, isso é uma das coisas que têm me fascinado ultimamente, quer dizer, como é que você pode mostrar o grau de complexidade e de dinamicidade dos conceitos em Filosofia sem que você esteja presente para ser o causador inicial da dinâmica dos conceitos. Como é que você pode criar recursos para que o aluno possa introjetar essa dinamicidade dos conceitos. Então, ao mesmo tempo, que você tem que pormenorizar, você não pode perder de vista a maleabilidade das fronteiras dos conceitos. Não existe uma fórmula clara para fazer isso, mas é alguma coisa, como dizem os ingleses, “in between”; quer dizer, você tem que lidar com esses dois pólos, você tem que estar no meio desses dois pólos.

Posto isso, acredito ser possível, neste momento da argumentação, apresentar respostas a alguns dos questionamentos que se encontram no início desta tese e que foram novamente retomados no subtópico anterior, a saber: *o que é uma mensagem educacional; o que a define; para que e para quem serve; e qual é o seu alcance.*

Na abordagem funcionalista¹¹⁷, a mensagem (seja ela adjetivada da forma que for) é definida como

[...] o produto físico real do codificador-fonte. Quando falamos, o discurso é a mensagem. Se escrevemos, a escrita é a mensagem. Ao pintarmos, a pintura é a mensagem. Quando gesticulamos, os movimentos dos braços, as expressões do rosto são a mensagem.

Pelo menos três fatores precisam ser levados em conta na mensagem: 1) o código; 2) o conteúdo; e 3) o tratamento. Ao discutirmos o código, conteúdo e o tratamento como fatores da mensagem, podemos distinguir duas coisas: a) os elementos de cada um e b) o modo como os elementos são estruturados. (BERLO, 1999, p. 55).

Mas na abordagem adotada por esta tese, na qual se tem uma compreensão da comunicação como *dialogia*, a mensagem é considerada como um lugar social onde os indivíduos são colocados em relação uns com os outros a partir das diferentes linguagens utilizadas (verbal, icônica, gestual, etc.). A mensagem educacional é definida a partir de sua intencionalidade¹¹⁸ dentro de uma lógica espiralada, tendo como fundamentação teórica a idéia bakhtiniana de dialogismo, ou seja, o território comum entre locutor (no caso, o professor, ou outro aprendiz, ou ainda um centro de formação) e interlocutor (que pode ser também um desses atores) se dá a partir da noção de compreensão/reelaboração ativa dos diferentes gêneros discursivos disponibilizados, tais como o

117. Essa abordagem tem como um dos seus maiores representantes David K. Berlo, com seu clássico livro *O Processo da Comunicação: Introdução à Teoria e à Prática*, lançado em 1960.

118. Retomo a idéia apresentada pela respondente brasileira (1), diretora do Departamento de Política de Educação a Distância do Governo FHC. Segundo seu depoimento, "**Educação é intenção!** Por que temos TV Educativa há 50 anos e por que nós não aprendemos? Por que é que eu não aprendo sozinho? Porque há uma diferença entre informar e formar. Existe a informação e o conhecimento. A educação está justamente nesta interface desses dois conceitos. É onde se dá a intenção!"

diálogo, a explanação, a reportagem e a entrevista, nos seus diferentes modos de organização do discurso (narrativo, argumentativo, descritivo). O alcance dessa mensagem é muito grande, na medida em que ela pretende romper com a lógica da repetição burocrática ou da transmissão de conteúdos empacotados. Finalmente, mas não menos importante, é preciso identificar que tipo de discurso pedagógico está presente na mensagem educacional. Orlandi (1983) apresenta três formas de discursos pedagógicos:

- a) a forma autoritária – os discursos se apresentam sempre como sermões, ordens, determinações. Não há interlocutores, mas um agente exclusivo, no caso o professor, que sabe tudo e impõe seus pontos de vista;
- b) a forma lúdica – não há qualquer tipo de controle sobre o sentido do assunto que está sendo discutido. Neste caso, a polissemia é sempre aberta, toda produção de sentido é possível; e
- c) a forma polêmica – ao contrário da forma autoritária, o sentido para o objeto em estudo é estabelecido mediante conversação, até atingir o consenso. Nesta forma, a polissemia é controlada e sempre voltada para o objeto em questão.

Nesse sentido, para que se possa promover a tão desejada autoria e co-autoria de mensagens educacionais, é preciso favorecer a forma polêmica do discurso pedagógico nos diferentes níveis e instâncias educacionais.

2.4 Síntese do Capítulo

Neste capítulo foi retrçado um panorama histórico da inter-relação dos campos da Educação e da Comunicação a partir das contribuições de autores como Martin-Barbero, Kaplún, Jacquinet-Delaunay, Belloni, Soares e Garcia. Uma discussão mais acurada foi feita sobre o recente conceito de *educador*, reconhecendo que não se trata

de um novo profissional, pois educadores e comunicadores deverão continuar a exercer suas funções, só que agora com formações que admitam o caráter complexo desses campos epistemológicos e suas relações.

Uma análise do processo educacional permitiu estabelecer quando e como ocorrem as lógicas de distribuição e comunicação. A metáfora do hipertexto emerge como uma subversão da escola linear, consubstanciando-se na proposta para a implementação de uma verdadeira lógica da comunicação no contexto educacional. O conceito de mensagem é ressignificado, buscando compreendê-lo dentro da inter-relação dos campos acima referenciados. Para isso foram apresentados os diferentes tipos de mensagens, buscando identificar as características de cada um deles, como apresentado pelo quadro sinóptico abaixo.

Tipo de mensagem	Elementos constitutivos de base	Objetivo
Mensagem publicitária	Sedução (afeição), persuasão (argumento racional)	Influenciar comportamentos para o consumo
Mensagem jornalística	Argumentação (relato dos fatos), análise crítica	Oferecer informação para a população em geral (cidadania/opinião pública)
Mensagem educacional	Reflexão (para a construção do conhecimento)	Contribuir para o processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a aprendizagem significativa

Quadro 6 - Tipologia de Mensagens

Finalmente, após a análise dos resultados da pesquisa qualitativa com especialistas na área de EAD, foi possível chegar a uma definição para mensagem educacional, destacando que o que a caracteriza é sua intencionalidade em educar, baseada no conceito de diálogo entre os pólos (educador/aprendente) e na participação do aprendente. Entretanto, o fato de ser “educacional” não garante a boa qualidade da mensagem, pois pode se ter mensagens autoritárias, arbitrárias, não dialógicas sob esse rótulo. Nesse sentido, para que sejam concebidas e implementadas mensagens educacionais dentro de uma abordagem dialógica e interativa, os educadores/autores necessitam de uma formação específica; em outras palavras, novas competências e habilidades precisam ser desenvolvidas por esses profissionais.

Capítulo III

A Modalidade de EAD na Cibercultura



O computador desconectado, projetado para o indivíduo cartesiano, solipsista, deu lugar ao computador comunitário, associativo, cooperativo. Assim, emerge a cibercultura, trazendo um enorme desafio para a educação a distância na universidade do século XXI.
(LEMOS apud SILVA, 2003)

A análise realizada no capítulo anterior, sobre a Educação em tempos de Comunicação, revelou a necessidade de uma mudança, especialmente nos meios educacionais, da lógica de transmissão para a lógica de comunicação. Com intuito de verificar quais são as implicações desse modelo, sobretudo na modalidade de EAD, o presente capítulo traz uma reflexão a partir de conceitos como ciberespaço, cibercultura e educação *online*, acerca das questões teóricas e práticas envolvidas nessa modalidade. Uma interrogação sistemática também é estabelecida a partir dos resultados da pesquisa quantitativa, realizada com os professores do Programa de Formação Continuada a Distância de Complementação para a Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia (parceria da UFSC com a Secretaria do Estado de Educação da Bahia). O diálogo com essa experiência procura dela retirar as “propriedades gerais ou invariantes, ocultas debaixo das aparências de singularidade” (BOURDIEU *apud* GOLDENBERG, 2001, p. 35), a fim de identificar quais são as competências e habilidades necessárias para que o professor possa atuar na modalidade de EAD, como mediador e como autor de mensagens educacionais.

3.1 Especificidades da EAD

A modalidade de EAD existe no Brasil há mais de um século, tendo passado por todas as suas diferentes formas de realização: desde o estudo por correspondência (seus maiores ícones são o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941)); em seguida, o rádio educativo (as primeiras experiências foram conduzidas por Roquete Pinto nos anos 20 e 30); e, posteriormente, com a televisão educativa (o início das atividades ocorreu nos anos 60, mas foi com o modelo do telecurso que a EAD atingiu uma maior popularização, mesmo dentro de uma lógica de transmissão; melhor dizendo, sob o modelo da comunicação de massa) (ROMISZOWSKI, 2003, p. 1). Mas sua expansão ocorre efetivamente a partir do uso da Internet, pelos diferentes atores sociais, bem como pelo reconhecimento legal por parte do MEC dessa modalidade, como já assinalado.

O conceito de educação a distância é amplo e abrange uma série de formas educacionais, como, por exemplo, cursos por correspondência, videoconferência, teleconferência, web, entre outros. Assim, antes de se discutir sob qual forma a EAD pode ocorrer, há um questionamento que parece anteceder à distinção proposta, quando se observa a interpretação que muitas pessoas dão à letra “E” na sigla EAD.

Na pergunta de número 1: *O que você entende por EAD? Educação a distância ou Ensino a distância*, do questionário *online* aplicado aos participantes do Programa de Formação Continuada a Distância (parceria da UFSC com a Secretaria do Estado de Educação da Bahia), a tabulação¹¹⁹ revelou certo equilíbrio para ambas as visões, o

119. Do universo de 89 professores envolvidos no programa, responderam ao questionário 37. Dessa forma, as porcentagens que figuram nesse quadro dizem respeito à opinião desses 37 docentes.

que mostra a necessidade de um posicionamento teórico para essa sigla tão utilizada.



Gráfico 1 – Definição de EAD

Para os franceses, EAD é a sigla de *Enseignement à distance*¹²⁰, mas esse conceito vem sofrendo alterações. A prova disso é o emprego sistemático de outras siglas¹²¹, FAD (*Formation à distance*¹²²) e FOAD (*formation ouverte et à distance*¹²³), ainda que a sigla do grande centro francês que atua nessa área permaneça como CNED (*Centre National d'Enseignement à Distance*¹²⁴). Essa designação parece não ter também ainda um consenso no Brasil, sobretudo no que diz respeito à nomenclatura dos profissionais que trabalham na área. Por exemplo, a sigla LED da UFSC significa Laboratório de Ensino a

120. Ensino a distância.

121. Lévy (2003, p. 158) faz referência a uma outra designação para a sigla EAD – Ensino Aberto e a Distância. Essa EAD “explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede”.

122. Formação a distância.

123. Formação aberta e a distância.

124. Centro Nacional de Ensino a Distância.

Distância. Da mesma forma, no livro consagrado do autor alemão Otto Peters, que vem sendo utilizado pelos centros brasileiros de formação nessa área, encontra-se o título de *Didática do Ensino a Distância*¹²⁵. Sem dúvida, essas denominações trazem no seu bojo, em boa parte dos casos, a lógica da distribuição (ou seja, da transmissão dos saberes). Belloni (2001, p. 29-30) apresenta ainda outra sigla, a AAD (Aprendizagem Aberta e a Distância¹²⁶). Esse novo conceito, apesar de “ênfaticamente o uso de meios técnicos para aumentar a eficácia do sistema, [...] não prioriza a produção de materiais e a organização industrial daí decorrentes como fatores definidores da AAD”.

A autora destaca ainda que

*Com efeito, nos modelos de EAD esboçados pelas definições apresentadas no início, nota-se uma ênfase excessiva nos **processos de ensino** (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais etc.) e pouca ou nenhuma consideração dos **processos de aprendizagem** (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.). Pode-se dizer que as práticas propostas e/ou descritas por estes modelos referem-se muito mais aos “sistemas ensinantes” do que aos “sistemas aprendentes”.*

Para Landim *apud* Cardoso Neto (2003), o termo *ensino* está mais associado às atividades de treinamento, adestramento e instrução, enquanto o termo *educação*

[...] refere-se à prática educativa e ao processo de ensino/aprendizagem, que leva o aluno a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio crescimento. É um processo de humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa numa relação dialógica.

125. Segundo Belloni (2001, p. 28-29), “em que pese o rigor científico, as teorias de Peters levantaram muitas objeções, uma vez que ele considera que a EAD, por sua própria natureza, é o modo mais industrializado de educação e por isso reflete em sua organização institucional e pedagógica os princípios da produção industrial”. Para os autores que defendem modelos institucionais mais “integrados” e processos de aprendizagem mais “abertos e flexíveis”, o modelo proposto por Peters é um tanto reducionista.

126. Conceito também adotado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) para designar sua revista científica oficial – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – revelando, com isso, a coexistência desses dois conceitos no seio de uma instituição como a ABED.

Pela visão da autora, o ensino a distância estaria dentro de uma lógica de distribuição (transmissão); e a educação a distância, dentro de uma lógica da comunicação. Mas a utilização do termo “educação” na nomenclatura não é garantia para que a lógica da comunicação aconteça e que haja uma preocupação para que ocorra uma aprendizagem significativa. Há, ainda, outra questão importante envolvida na discussão sobre a especificidade da modalidade de EAD, como a que destaca Passarelli (2003, p. 32):

A nomenclatura Educação a Distância encerra em seu bojo uma discussão muito presente entre os pesquisadores em EAD e que diz respeito às diferentes conotações que palavra “distância” pode assumir em contraposição ao conceito de “presencialidade”. Muitos autores consideram que o conceito de presencialidade, típico dos ambientes tradicionais das salas de aula, também se utiliza de recursos de distanciamento para a realização de atividades de aprendizagem.

[...]

A dicotomia presencialidade/distanciamento está instalada e é parte do conflito que a educação, em qualquer de suas modalidades (presencial e a distância), precisa enfrentar. Deve-se buscar a miscigenação e integração de ambas as modalidades, de acordo com os objetivos da aprendizagem, do público-alvo a que se destina e do contexto onde a mesma deva acontecer.

Sem dúvida, a proposta de um modelo híbrido de educação (a distância e presencial) deverá ser a tônica dos próximos anos, sobretudo nas universidades, pois, como afirma Moran (2003, p. 40), “os 20%¹²⁷ são uma etapa inicial de criação da cultura *online*. Mais tarde, cada universidade irá definir qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual em cada área do conhecimento”.

Tori (2001), analisando essa convergência entre a EAD¹²⁸ e a educação convencional, propõe um outro conceito que parece mesclar os pontos positivos das duas modalidades. Trata-se do conceito de *Educação Virtual Interativa* (EVI). O autor apresenta uma métrica

127. A portaria 2.253 do MEC, já citada no primeiro capítulo desta tese, afirma que 20% das disciplinas podem ser oferecidas na modalidade de EAD, e as demais presencialmente.

128. Tori não faz referência explícita sobre a modalidade de EAD *online*, mas, pelos exemplos adotados, pode-se considerá-los dentro dessa abordagem.

capaz de mensurar e comparar o grau efetivo de “distância educacional” presente em determinada atividade de aprendizagem. Segundo Tori (2001),

*A distância na educação, além de relativa, pode ser vista sob diferentes enfoques. Um aluno interagindo online com um professor remoto **pode** [grifo meu] se sentir mais próximo de seu mestre do que se estivesse assistindo a uma aula local expositiva, junto com uma centena de outros colegas, todos impossibilitados de interagir adequadamente com o professor ou entre si. Assim, não é medindo-se a distância espacial entre os alunos e professores que se terá um parâmetro adequado de comparação. O que realmente importa é a sensação de distância percebida pelo aprendiz.*

Cabe aqui uma ressalva importante, pois, ao utilizar o verbo “poder”, o autor revela o caráter hipotético de tal situação, uma vez que nem sempre é isso que acontece, até porque a situação autoritária da sala de aula convencional, muitas vezes, é transferida diretamente para os ambientes mediatizados, amplificando e agravando essa característica. Tori trabalha com o parâmetro de “sensação de distância” em lugar das “distâncias espaciais” para realizar as avaliações numéricas das distâncias efetivamente presentes nas atividades de aprendizagem. Dessa forma, sugere a distinção de três tipos de distância:

- a) distância espacial – diz respeito à relação na ocupação do espaço físico real entre aluno e professor, aluno e seus colegas, e aluno e materiais de estudo. Ela pode ser **local** (quando há um compartilhamento do mesmo espaço físico durante o processo de ensino/aprendizagem) ou **remota** (quando há uma separação espacial entre os diferentes atores – estudantes, responsáveis pela condução do processo (professor, tutor, orientador, mentor, etc.) e os objetos de estudo);
- b) distância temporal – refere-se à simultaneidade ou não das atividades que relacionam aluno e professor, aluno e aluno, e aluno e material, no processo de ensino/aprendizagem. Este processo pode ser síncrono (como numa videoconferência ou num chat pela Internet) ou assíncrono (no caso, os fóruns de discussão pela Internet ou, ainda, o ensino por correspondência); e

c) distância Interativa – relaciona-se diretamente à participação do aluno no processo e informa se esse é operacionalmente ativo ou passivo. Quanto maior a interatividade do aluno, menor é a distância operacional. Assim como nas classificações das demais distâncias, há três tipos de distâncias interativas: professor-aluno (aula expositiva *versus* aula interativa); aluno-material (material passivo *versus* material interativo); aluno-aluno (trabalho individual *versus* trabalho cooperativo).

Para mostrar a diferença entre essas distâncias, Tori (2003) emprega dois exemplos elucidativos. O primeiro deles refere-se a uma atividade educacional interativa na Internet, baseada em chat, com a presença simultânea de todos os alunos e do professor, para discussão de um texto que todos leram previamente. Essa atividade irá apresentar um alto índice de proximidade, melhor dizendo, de interatividade. Já a mesma atividade educacional realizada presencialmente com um número expressivo de participantes, dentro de uma lógica da “aula magna expositiva”, na qual as perguntas ocorrerão somente ao final da apresentação e o material, contendo o texto da palestra, só será encaminhado posteriormente aos participantes, pode-se observar que o índice de proximidade é baixíssimo. Isso acaba por revelar que as críticas de que se encontra mais distância do que educação na modalidade de EAD não procedem.

Ainda dentro dessa noção de distância, Michael Moore, um dos mais respeitados especialistas mundiais em EAD, buscou esclarecer no plano teórico o conceito de distância transacional. O autor faz uma distinção entre distância física e distância *comunicativa*, isto é, a distância *psíquica*, introduzindo para designar essa última o conceito de distância transacional (PETERS, 2001, p. 63). O conceito de transação tem origem em Dewey, denotando a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação. Moore considera que, com a separação física entre professores e alunos, surge um “espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor

e as do aluno. Esse espaço psicológico e comunicacional é o que define a distância transacional” (MOORE, 2003).

Peters (2001, p. 64), a partir da análise realizada por Moore, apresenta um quadro sinóptico para revelar os diferentes níveis da distância transacional, como pode se observar a seguir.

Distância transacional	Tipo	Exemplo	Sigla
Maior	Programa de ensino sem diálogo e sem estrutura	Estudo independente com base em leitura própria	-D -S*
	Programa de ensino sem diálogo, mas com estrutura	Programas didáticos no rádio e na televisão	-D+S
	Programa de ensino com diálogo e com estrutura	Curso de estudo a distância típico	+D+S
Menor	Programa de ensino com diálogo, mas sem estrutura	Assistência tutorial segundo Carl Rogers	+D-S

(*) D=Diálogo; S=Estrutura, -=sem, +=com.

Quadro 7 - A distância transacional (segundo M. Moore)

Pelo proposto por Moore, a distância transacional é uma função com três variáveis. São elas: o diálogo, a estrutura e o nível de autonomia do estudante diante de uma proposta de EAD. Assim, conforme as características dos estudantes, dos objetivos e dos conteúdos programáticos a serem trabalhados, bem como dos métodos e meios necessários (e, em muitos casos, aqueles disponíveis), é preciso encontrar a melhor relação possível entre essas três variáveis, pois isso é o que acabará por fazer com que a situação educacional esteja adequada à proposta.

Conforme o apresentado, a educação *online* parece apresentar um diferencial diante das outras formas de EAD, sobretudo no que diz respeito à variável do diálogo. Mas o que, então, a definiria? De acordo com o apresentado por Silva (2003, p. 11), a EAD *online* é uma exigência da cibercultura, ou seja, ela é uma

[...] demanda da sociedade da informação, isto é, do novo contexto socioeconômico-tecnológico engendrado a partir do início da década de 1980, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infra-estrutura básica, como novo modo de produção. O computador e a Internet definem essa nova ambiência informacional e dão o tom da nova lógica comunicacional, que toma o lugar da distribuição em massa própria da fábrica e da mídia clássica, até então símbolos societários.

Para uma melhor compreensão de como se constitui a EAD *online*, dois conceitos merecem ser analisados mais criteriosamente. São eles: ciberespaço e cibercultura. Em um levantamento bibliográfico não-exaustivo, Passarelli (2003, p. 23) reconhece haver uma tendência à polarização geográfica entre os teóricos que estudam a cibercultura. “Dessa forma, estudos americanos sobre a cibercultura via de regra desconsideram os teóricos europeus e vice-versa”. Para a autora,

Esta constatação insere-se no contexto de terem sido a Internet e tecnologias que a precederam como o hipertexto e multimídia, para citar algumas, forjadas no bojo da ciência e das tecnologias americanas do pós-guerra. Desta feita os americanos dedicam-se mais a teorizar sobre aspectos de desenvolvimento e design das tecnologias, ao passo que os teóricos europeus dedicam-se mais a estudos dos usos e impactos sociais e culturais das mesmas.

Passarelli (2003, p. 24) menciona, ainda, o trabalho realizado pelo professor David Silver¹²⁹, sobre as três gerações que marcaram os estudos sobre a cibercultura na última década do século XX (1990-2000). Elas são assim descritas pelo autor:

- 1) primeira geração: especificada pelos trabalhos de caráter predominantemente jornalísticos (de natureza descritiva);
- 2) segunda geração: denominada de “estudos sobre cibercultura” (*cyberculture studies*). Nessa geração já se encontram os estudos do mundo acadêmico,

129. Esse autor é professor do Departamento de Comunicações da Universidade de Washington. As três gerações de estudos sobre cibercultura por ele destacadas fazem parte do capítulo intitulado Looking Backwards, Looking Forward: Cyberculture Studies 1990-2000, do seu livro Web.studies: Rewiring Media Studies for the Digital Age.

identificando os dois pilares do conceito de cibercultura (comunidades virtuais e identidade *online*); e

- 3) terceira geração: designada como o período dos estudos críticos sobre cibercultura (*critical cyberculture studies*). Nessa fase são apresentadas as quatro áreas de interesse das pesquisas que vêm sendo realizadas pelos estudiosos da área: interações *online*, discursos digitais, exclusão digital e projetos de interfaces digitais.

Santaella (2003, p. 104-105), em seu livro *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*, dedica um capítulo às novas formações socioculturais que estamos vivenciando, também chamada de cibercultura ou cultura digital. Reconhece que a natureza da cibercultura é essencialmente heterogênea, na medida em que

[...] a tecnologia computacional está fazendo a mediação das nossas relações sociais, de nossa auto-identidade e do nosso sentido mais amplo de vida social. O telefone celular, o fax portátil, o computador notepad e várias outras formas eletrônicas de extensão humana se tornaram essenciais à vida social e se constituem nas condições para a criação da cibercultura. Esta vai se estabelecendo firmemente na medida em que crescentemente usamos formas mediadas de comunicação digital.

As constatações de Santaella se associam, e ampliam em certa medida, àquelas que Pierre Lévy já apresentava em 1997, quando lançou seu livro *Cyberculture*. Para este autor,

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolveram juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LEVY, 2003, p. 17).

Lemos (*apud* SANTAELLA, 2003, p. 100) “entende o ciberespaço à luz de duas perspectivas: como o lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado

(RV), e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não em todo o planeta, a Internet”.

Ao retrazar a historicidade da palavra, verifica-se que a invenção do conceito de ciberespaço foi atribuída ao escritor de ficção-científica norte-americano William Gibson em seu livro *Neuromancer*, de 1982. Gibson utilizou o termo para definir uma rede de computadores futurista conectando a mente diretamente a ela. Um mundo virtual, não tangível, paradoxal; algo como um céu onde cada estrela representa um foco de atividade. Esse livro é considerado uma obra premonitória, tratando-se de questões relacionadas à inteligência artificial; sua rede “Matrix” inspirou o filme de mesmo nome.

Na definição da Unesco, o ciberespaço é um novo ambiente humano e tecnológico de expressão, informação e transações econômicas. Consiste em pessoas de todos os países, de todas as culturas e linguagens, de todas as idades e profissões fornecendo e requisitando informações; uma rede mundial de computadores interconectada pela infra-estrutura de telecomunicações que permite à informação em trânsito ser processada e transmitida digitalmente.

Para Silveira (2003)¹³⁰, “atualmente, o ciberespaço pode ser compreendido a partir de duas perspectivas: (1) como via expressa de informação através da conexão de computadores em rede e (2) como realidade virtual”. Na primeira perspectiva, de acordo com os autores, “para que se possa ter acesso à via expressa de informação, é necessário que sejam estabelecidas as ‘condições ambientais’ do ciberespaço”, ou seja, é preciso que certa materialidade esteja presente, como, por exemplo, deve-se garantir a existência de um computador, de um monitor, de um teclado, de um mouse, de uma linha telefônica, de um provedor de acesso, de redes telemáticas e de outros meios eletrônicos capazes de nos conectar com o ciberespaço. No que diz respeito à

130. As reflexões na íntegra propostas pelo artigo “A dimensão socioespacial do ciberespaço” encontram-se no site <http://www.tamandare.g12.br/indexciber.htm> (acesso em 1/12/2003)

segunda perspectiva, para compreendê-la, temos que retornar ao pensamento de Lévy (1994), pois, segundo ele, o virtual não se opõe ao real e sua efetivação material, mas sim ao atual. Nessa mesma linha de raciocínio, Silva e Silva afirmam que,

[...] filosoficamente, o virtual é entendido como o que existe em potência e não em ato. O virtual é a extensão do real, ou seja, é um real latente¹³¹. As imagens virtuais fazem mediação da realidade. O tempo instantâneo e espaço virtual são os novos vetores que se inserem e se articulam ao ambiente construído pela sociedade em rede telemática. O ciberespaço é, então, um ambiente que permite inúmeras possibilidades do mundo real. O mundo virtual caracteriza-se não propriamente pela representação, mas pela simulação. Essa simulação é, na verdade, apenas uma das possibilidades do exercício do real. Desse modo, podemos afirmar que o ciberespaço não está desconectado da realidade.

Santaella (2003, p. 100) destaca que muitas são as descrições e definições que o ciberespaço tem recebido. “Enquanto a internet, via de regra, é descrita em termos mais técnicos, quando se trata de ciberespaço, a imaginação voa, quase sempre em um céu de metáforas”. Nesse sentido, poderia se arriscar, ainda que provisoriamente, uma distinção para esses dois termos, muitas vezes empregados como sinônimos: ciberespaço e cibercultura. Faria parte da constituição do primeiro a infra-estrutura material/física (o hardware, as conexões em rede, etc.); no caso, o próprio “espaço” onde se materializam as trocas simbólicas (Lévy inclui aqui também os homens e as informações). Já a cibercultura seria constituída (e constituinte) das estruturas simbólicas/culturais presentes nesse espaço (pode-se considerar os programas, os conteúdos que circulam nesse local, como a matéria-prima dessa nova formação cultural).

Por outro lado, esse espaço coletivo (o ciberespaço) traz outro tipo de desafio a que se terá de responder mais cedo do que tarde. Trata-se de uma reconciliação entre a perspectiva humanística que toda forma de saber originalmente possui e

131. Pode-se considerar nesse caso certa aproximação ao discurso psicanalítico.

os meios tecnológicos que se colocam à sua disposição para veicular o conhecimento aí desenvolvido. Michael Dertouzos (ex-diretor do MIT e especialista da área da informação) destacou a “divisão existente entre tecnologia e humanismo”¹³² que ainda persiste em muitos meios, sobretudo no educacional. Ora, é fundamental entender que essa divisão é justamente o oposto propiciado por esse espaço coletivo do saber e concordar com Dertouzos, quando assevera: “Se quisermos entender um mundo cada vez mais complexo, que não se divide igualmente em peças humanísticas e tecnológicas, teremos de combinar as duas coisas e aprender a lidar melhor com o futuro”. Outra coisa não diz Pierre Lévy (1993, p. 61-62), ao lamentar o divórcio já antigo entre profissionais de ciências humanas e profissionais de ciências exatas. Afirma que isso equivale a fabricar um cego de um lado e um paralítico de outro, quando o necessário é justamente fazer com que o primeiro veja com os olhos do segundo e que este ande com as pernas do primeiro.

A virtuosidade técnica só toma todo seu efeito quando consegue deslocar os eixos e os pontos de contato das relações entre homens e máquinas, reorganizando, assim, por ricochete, a ecologia cognitiva¹³³ em seu conjunto. Separar o conhecimento das máquinas e a competência cognitiva e social significa fabricar artificialmente um cego (o «puro» informático) e um paralítico (o «puro» especialista

132. Sua fala encontra-se em “Bem-vindo ao futuro”, caderno especial *in* Folha de S. Paulo, 19/2/1999.

133. Essa noção transdisciplinar foi bastante difundida por Pierre Lévy em suas produções. Se tomarmos apenas o substantivo **ecologia** na sua segunda acepção, verifica-se que se trata do ramo das ciências humanas que estuda a estrutura e o desenvolvimento das comunidades humanas em suas relações com o meio ambiente e sua conseqüente adaptação a ele, assim como novos aspectos que os processos tecnológicos ou os sistemas de organização social possam acarretar para as condições da vida do homem. A associação desse substantivo à noção de cognição constitui, dessa forma, um novo conceito. Segundo Maraschin e Axt (2003), a ecologia cognitiva representa “o espaço de agenciamentos, de pautas interativas, de relações constitutivas, no qual se definem e redefinem as possibilidades cognitivas individuais, institucionais e técnicas. É nesse espaço de agenciamentos que são conservadas ou geradas modalidades de conhecer, de formas de pensar, de tecnologias e de modos institucionais de conhecimento. [...] São propriamente estas relações que, ao transformar os objetos e os sujeitos do conhecimento, reconfiguram as bases da ecologia cognitiva”.

*das ciências humanas) e que se tentará associar, em seguida, mas muito tarde, pois os prejuízos já terão ocorrido*¹³⁴.

Nesse sentido, um trabalho de integração entre os diferentes profissionais envolvidos em um projeto de EAD necessita ocorrer, pois “é importante que os núcleos de educação a distância das universidades saiam de seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual” (MORAN, 2003, p. 45).

3.2 Da EAD Industrial para a EAD Online: na Transição de Paradigmas, o Retrato de uma Experiência

Vivemos em um momento histórico na qual convivem os paradigmas da EAD industrial (ou auto-instrucional) e da EAD pós-industrial (ou a EAD *online*). Ainda que a primeiro modelo tenha tido seu apogeu entre os anos 60 e 70, essa “forma industrial de educação” está entre nós desde o fim da Segunda Guerra Mundial, quando se estendeu para todo o planeta (BELLONI, 2001, p. 10). Sem dúvida, essa forma de EAD é fortemente empregada em situações nas quais o único meio de comunicação é o serviço postal, como ocorre ainda hoje em muitas cidades brasileiras; ou, também, mediante o uso da televisão, como no caso do Telecurso 2000 (método de ensino supletivo para os ensinos fundamental e médio desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e pela FIESP).

Segundo Azevêdo (2001),

134. La virtuosité technique ne prend tout son effet que lorsqu'elle réussit à déplacer les axes et les points de contact des relations entre les hommes et machines, réorganisant ainsi par ricochet l'écologie cognitive dans son ensemble. Séparer la connaissance des machines de la compétence cognitive et sociale revient à fabriquer artificiellement un aveugle (le “pur” informaticien) et un paralytique (le “pur” spécialiste des sciences humaines) que l'on s'efforcera d'associer ensuite, mais trop tard, les dégâts ayant déjà été commis.

[...] a imaturidade deste momento da história da EAD faz com que, com frequência, práticas e modelos desenvolvidos para a primeira modalidade sejam inadequadamente adotados de forma irrefletida em iniciativas que se pretendem da segunda modalidade. Isto explica o fenômeno recente da proliferação de TUTORIAIS – conteúdos estruturados e organizados eletronicamente para a aprendizagem auto-instrucional – ingênua e equivocadamente denominados de “cursos”, distribuídos pela Internet. Tutoriais são publicações em hipermídia, não são cursos.

Santos (2003, p. 217), em seu texto “Articulação de saberes na EAD *online*: Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos virtuais de aprendizagem”, tece uma consideração contundente quando diz que, “se a ambiência comunicacional não rompe com a lógica unidirecional própria da mídia de massa e dos sistemas tradicionais de ensino, pouca ou nenhuma mudança qualitativa acontecerá em termos de educação e, obviamente, de comunicação”. A autora alerta para o fato de que de nada adianta mexer com a forma e o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino, sem que haja uma efetiva mudança nos processos de comunicação e na articulação dos saberes multirreferenciais da equipe envolvida no projeto educacional. Essa relação tem que se dar desde o momento da concepção até a vivência e dinâmica do curso.

Experiências inovadoras, em diferentes instituições brasileiras de ensino superior, têm revelado ações para tentar romper o dito modelo de EAD industrial, ainda tão enraizado em certas instituições de ensino e de formação continuada. Nesse modelo a essência do processo de ensino/aprendizagem é fundamentalmente marcada pela interação dos estudantes com os conteúdos estruturados e organizados em materiais (impressos ou mais recentemente em formatos digitalizados), tendo como suporte pedagógico uma tutoria (realizada, em boa parte dos casos, por profissionais que não participaram do projeto de concepção do curso). Esse tipo de EAD ocorre com mais frequência nas instituições que seguem modelos:

[...] mais ou menos industriais de produção e distribuição de cursos, apostando na economia de escala para otimizar os altos investimentos iniciais necessários a sua implementação. Estes modelos (que chamaremos “fordistas” por facilidade de linguagem) estão baseados na produção de um número relativamente pequeno de

unidades de cursos utilizando “blocos multimeios” de materiais, cuja produção exige um volume relativamente importante de investimento em recursos humanos qualificados, recursos financeiros e técnicos. A viabilidade deste tipo de organização implica um grande número de estudantes, ou seja, um baixo custo unitário. (BELLONI, 2001, p. 92-93).

Um exemplo que saiu dessa lógica fordista foi o Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com Uso das Novas Tecnologias, implementado pela PUC de São Paulo em convênio com o ProInfo/SEED/MEC, nos anos de 2000 e 2001. A abordagem educacional adotada pelos coordenadores e professores do curso proporcionou aos participantes (48 professores¹³⁵ de escolas públicas de diferentes Estados brasileiros pertencentes aos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs)) condições teórico-metodológicas de aprender sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, com ênfase no desenvolvimento de projetos. Isso só foi possível graças à implementação da metodologia do “estar junto virtual”¹³⁶ dos professores, no qual se articularam teoria e prática na construção do conhecimento e na aprendizagem significativa/colaborativa entre os participantes do curso (VALENTE et al., 2003, p. 15).

Observa-se que nessa proposta não há uma preocupação em se ganhar em escala (idéia tão cara àqueles que defendem um maior número de alunos atendidos por um menor custo unitário), ou seja, o que está em jogo não é a busca por esse elevado número de estudantes, mas, sim, “o acompanhamento constante do aprendiz e a atuação do docente do curso via Internet”, tendo como um dos seus principais objetivos “o estabelecimento do ciclo de aprendizagem descrição-execução-reflexão-depuração-descrição” (VALENTE et al., 2003, p. 31). Nesse caso, privilegia-se a qualidade de formação oferecida, e não sua “quantidade”, que se transforma em lucro, lógica essencial do modelo industrial.

135. Desses 48 professores, 35 concluíram o curso (SIDERICOUDES, 2003, p. 59).

136. Conceito já referenciado no capítulo 2 desta tese.

No mesmo período, ou seja, em 2001, foi implantado o PEC - Formação Universitária. Essa experiência, resultado do esforço de profissionais de três importantes instituições de ensino superior do país (USP, Unesp e PUC de São Paulo), proporcionou a realização da graduação de 6.300 professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Segundo Scavazza e Sprenger (2003), esse curso rompeu com a estrutura de disciplinas, valorizando a integração das diversas áreas de conhecimento e contando com material impresso e com um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvidos exclusivamente para o programa. Para as autoras, envolvidas nesse projeto,

O emprego de recursos tecnológicos modernos permitiu a participação dos professores no programa sem o afastamento dos locais de residência e trabalho. Foram três modalidades de mídias interativas integradas: teleconferência, videoconferência e acesso online com a ferramenta LearningSpace, especialmente customizada para o Programa.

[...]

Coube à Fundação Carlos Alberto Vanzolini (Laboratório de Tecnologias em Educação) criar, implementar e operar o sistema de gestão do Programa: mapear e organizar as turmas; acompanhar as universidades no detalhamento da proposta pedagógica e grade curricular; supervisionar a montagem da rede de telecomunicações e o sistema de geração de aulas; coordenar a adaptação dos espaços de recepção distribuídos pelo Estado com equipamentos de comunicação e informação para teleconferências, videoconferências e atividades online; instalar a Central de Operação e participar ativamente do desenvolvimento do Programa, produzindo material de apoio, capacitando alunos, técnicos, tutores e professores das universidades no uso das tecnologias empregadas e desenvolvendo um sistema de logística para dar suporte ao Programa.

Nesse exemplo, mesmo dentro de uma estrutura organizacional do tipo associativa, na qual diferentes instituições realizam um trabalho de cooperação e um intercâmbio científico, para a oferta de uma formação continuada, um deslocamento entre os paradigmas da EAD acaba ocorrendo.

Ainda que os diferentes professores das universidades envolvidas tenham participado do processo educacional, a centralidade da Fundação Carlos Alberto Vanzolini (responsável pelas ações de criação, produção e distribuição dos materiais empregados) nesse processo revela certa segmentação trabalho. Isso acaba se

justificando, entre outras razões, devido ao grande número de estudantes que foram atendidos pelo projeto (no total 6.300) e pelo planejamento, concepção e operacionalização da ação. A situação aqui vivenciada é um caso singular, diferente daquela implementada pela PUC de São Paulo, em convênio com o ProInfo/SEED/MEC, pois, se na primeira havia um grande contingente a ser formado, na segunda a preocupação estava mais centrada na formação de professores-multiplicadores para os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) (menos de 50 professores no total), havendo, portanto, uma diferença significativa na concepção dessas experiências, sobretudo no que diz respeito ao atendimento em grande escala, e ao próprio modelo de EAD adotado. Segundo Oliveira (2003, p. 37), professora do PEC – Formação Universitária,

[...] convém destacar que o programa não se consubstanciou como um curso em EAD, visto que o trabalho monitorado a distância funcionou via Intranet e não Internet. Com isso, observamos que a interação digital com o professor assistente (PA) acabou sendo restrita no tempo (apenas no horário determinado) e no espaço (apenas nas centrais das universidades e nos CEFAMs). Tais características contradizem as da EAD, em ambiente digital. Podemos, então, dizer que se tratou de um curso presencial, com forte apoio telemático. Com isso, observamos uma coexistência das culturas impressa e digital, com prevalência da primeira, dada a histórica familiaridade de seus membros para com ela.

Nesse sentido, a fala do Coordenador de Produção do Laboratório de Tecnologias da Educação da Fundação Vanzolini (entrevista qualitativa brasileira – respondente 16), é elucidativa, especialmente quando questionado sobre o modo de produção de sua instituição. Seu depoimento acaba por revelar os cenários possíveis para a realização de experiências em EAD, e suas implicações do ponto de vista da operacionalização. Segundo esse profissional,

*Existem muitas situações diferentes, eu diria pra você que até agora nós só temos trabalhado com singularidades.
Para poder entender os diferentes modos de produzir? Então eu tenho situações diferentes conforme o curso, por exemplo, ele tem uma versão presencial ou ele não tem? Isso já é uma diferença importante.
Eu preciso do braço editorial, e depois eu tenho o braço que não é o editorial, que é*

o técnico, que acontece parcialmente em paralelo ao editorial, que é a preparação de um modelo que servirá pra esse curso, como é que as coisas vão estar, como é que elas vão ser visualizadas pelo aluno, de uma interface, eventualmente, elementos gráficos, etc...; depois eu tenho a incorporação desses conteúdos, das atividades, etc. E eu tenho também uma área estritamente de sistemas; banco de dados, porque tudo o que o aluno faz fica registrado no nosso sistema. Desenvolvemos um sistema para Educação a Distância; a gente não quis adotar nenhum dos outros porque a gente também queria passar por este processo. Então, tudo o que o aluno faz no nosso ambiente é meticulosamente acompanhado, registrado em base; isso gera um sem-número de relatórios que facilitam o acompanhamento da equipe pedagógica do trabalho desse aluno; inclusive pra poder dar suporte diferenciado a cada um deles. Então, eu tenho em cada situação dois processos que depois se unem. Tem um processo que vai trabalhar em cima do conteúdo e vai trabalhar numa perspectiva pedagógica e editorial e eu tenho um outro processo que é o processo técnico, que é, considerando aspectos muito genéricos do curso, preparar o ambiente pra isso. Mas isso só vai ser finalizado quando essas duas coisas se juntam. A grosso modo é esse o processo de produção.

Dentro de uma mesma linha de transição de paradigmas, entre os modelos de EAD (fordista e pós-fordista), nos anos de 2001 e 2002, ocorreu o Programa de Formação Continuada a Distância da UFSC em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia, com o intuito de habilitar professores que já possuíam formação de nível superior (bacharéis) e que estavam em efetivo exercício docente na Rede Estadual de Ensino da Bahia, ministrando aulas de Química, Física, Biologia e Matemática¹³⁷. Parte da pesquisa de campo desta tese, em especial o conjunto de respostas dos professores da UFSC que participaram desse programa, ao questionário *online*, constituiu um material elucidativo para compreender a dinâmica de uma instituição considerada do tipo “integrado” ou *dual-mode*. Essa classificação, segundo Belloni (2001, p. 92), “inclui uma grande variedade de experiências de EAD desenvolvidas em instituições convencionais, públicas ou privadas – principalmente de ensino superior, mas não exclusivamente”. A autora ainda destaca que

As experiências de EAD desenvolvidas em universidades convencionais têm mostrado que os sistemas “integrados” podem ser bastante eficientes e apresentam

137. No anexo D há os dados relativos às seguintes categorias: inscritos, matriculados, desistentes, ativos, formados e reprovados nesse programa.

mais vantagens do que os sistemas “especializados”, uma vez que ocorrem efeitos de “sinergia” extremamente benéficos, tanto para a modalidade presencial (beneficiada pelo aporte de novos métodos e materiais) quanto para a modalidade a distância, que pode ganhar em flexibilidade possibilitada pelo feedback mais imediato de seus cursos.

Antes de passar à análise propriamente dita, cabe salientar como esse curso foi concebido. As informações relatadas a seguir fazem parte do Guia Geral do Curso¹³⁸.

A Fase Presencial

Ocorrerá na sala de aula e/ou laboratório, dependendo da disciplina. Os alunos se concentrarão em um pólo regional e terão uma ação didático-pedagógica diretamente com os professores das respectivas disciplinas. Esta fase englobará uma parte da carga horária, cerca de 30%, e ocorrerá em períodos determinados pela Secretaria de Educação da Bahia em conjunto com a UFSC, de acordo com a organização de cada habilitação.

A fase presencial ocorrerá por meio de aulas presenciais que seguirão as dinâmicas inerentes a esta modalidade de ensino. As metodologias serão diferenciadas e ficarão a critério dos docentes responsáveis pelas mesmas.

Poderá haver atividades de laboratório com apoio do tutor designado pelo IAT/SEC-BA.

A Fase a Distância

Representa a maior parte da carga horária do programa (aproximadamente 70%). Esta fase incluirá material impresso, ambiente virtual de aprendizagem e teleconferências, com acompanhamento realizado pela equipe de tutores e monitores por e-mail, telefone, fax e correio postal. Os professores das disciplinas oferecerão aos alunos acompanhamento didático-pedagógico em datas predeterminadas.

A fase a distância ocorrerá por meio dos seguintes recursos:

a) O ambiente virtual de aprendizagem (a Internet) - plataforma VIAS (que é composta de aproximadamente 40 ferramentas que possibilitam:

- >> Administração acadêmica (cadastro de usuários, emissão de declarações, mural de informações etc.);*
- >> Acompanhamento do aprendizado do aluno (análise do nível de interação do aluno com o ambiente);*
- >> Colaboração síncrona e assíncrona entre usuários (e-mail, chat, lista de discussão, fórum);*
- >> Acesso e gerenciamento do conteúdo;*

138. Esse guia foi produzido pela equipe do Grupo de Apoio Pedagógico do LED/UFSC, tendo sido entregue aos participantes no início das atividades, por isso os verbos estão todos redigidos no futuro.

>> *Apoio ao ensino-aprendizado (biblioteca digital, sistemas de busca, ambiente para anotações etc.).*

b) Teleconferência – Terá como principal objetivo a discussão de temas comuns às diferentes áreas envolvidas no programa, além de propiciar a interação dos alunos com os especialistas dessas áreas.

c) Livro-texto¹³⁹ – Num programa de complementação que tem características de ser formativo e comprometido com o processo de ensino e aprendizagem, o meio impresso assume a função de base do sistema de multimeios. Não porque seja o mais importante, mas porque ele é um elemento de comunicação fisicamente palpável e permanente, no sentido de pertencer ao seu usuário, mantendo-se a sua total disposição onde, quando e quanto ele desejar¹⁴⁰.

[...]

Cada disciplina contará com um livro-texto, no qual estão contidas as bases teóricas, atividades, indicação de leituras complementares, filmes e sites. No entanto, existem particularidades em cada disciplina, que estão devidamente apresentadas e explicadas na apresentação de cada um dos livros-texto.

A relação, de 30% para o presencial e de 70% para as ações a distância, não pôde ser totalmente respeitada diante da complexidade do quadro apresentado. Ajustes tiveram que ocorrer ao longo do percurso. Uma das razões que podem ser destacadas é que boa parte dos estudantes não tiveram acesso aos computadores, como havia sido solicitado pelo LED/UFSC aos organizadores da experiência, no Estado da Bahia.

Um importante estudo sobre a avaliação da aprendizagem desses estudantes foi feito por Vieira (2003). Essa pesquisadora trabalhou como responsável pelo Serviço de Atendimento ao Estudante a Distância (SAED/LED), tendo realizado um acompanhamento longitudinal dos participantes do curso. Os resultados encontram-se disponíveis em sua dissertação de mestrado.

Diferentemente da pesquisa de Vieira, que investigou os “efeitos” dessa formação, as

139. No Anexo E há um capítulo do livro-texto de Filosofia produzido para esse programa.

140. Até porque esse tipo de recurso é perene, ultrapassando o tempo de duração do curso, podendo o professor/estudante voltar a ele sempre que quiser.

questões que esta tese apresenta centram-se na figura do professor/formador, dentro da modalidade de EAD. Neste capítulo realizo uma análise mais acurada do curso de Complementação das Licenciaturas realizado pela UFSC, reconhecendo suas peculiaridades (no que diz respeito à organização do currículo, organização do curso nos seus diferentes níveis, sua operacionalização, etc.) e sua complexidade (quanto ao número de professores envolvidos, 89 no total, mais as equipes de produção e de operacionalização em Santa Catarina e Bahia, além dos 600 estudantes participantes).

Quando, no primeiro capítulo desta tese, anunciei que esta “pesquisa pode, então, ser descrita como a observação motivada de casos e não uma experimentação indutivista ou uma verificação dedutivista”, queria afastar os dois extremos que simplificam e empobrecem a observação dos dados. De um lado, no que se refere ao indutivismo, não poderia jamais tomar essa experiência específica em EAD como se ela remetesse imediatamente a todas as outras experiências dessa modalidade em situação similar. Por outro lado, não poderia fazer uma discussão teórica acerca da formação de professores sem ter realmente elementos empíricos capazes de estabelecer um diálogo profícuo entre a teoria e a prática. Assim, procurei fazer o que Erickson (1989, p. 223) defende:

La tarea del analista es descubrir los diferentes estratos de universalidad y particularidad presentes en el caso específico estudiado: qué aspectos son ampliamente universales, cuáles pueden generalizarse a otras situaciones similares, cuáles son exclusivos del caso en cuestión. Esto sólo puede realizarse según sostienen los investigadores interpretativos, tomando en cuenta los detalles del caso concreto que se estudia. Así, el principal interés del investigador interpretativo es la posibilidad de particularizar, más que la de generalizar. Los factores universales se descubren según si manifiestan en forma concreta y específica, no en abstracción y en generalidad. [...] En la investigación social interpretativa sobre la enseñanza hay que decir que lo mismo sucede en el caso de los profesores y las aulas. Cada instancia de lo que sucede en un aula se considera un sistema único y exclusivo, que no obstante exhibe ciertas propiedades universales de la enseñanza. Pero, estas propiedades si manifiestan en lo concreto, y no en lo abstracto.

Dessa maneira, os dados dessa experiência específica em EAD, mesmo tomados como “únicos e exclusivos” (isto é, singulares), podem apontar para “certas propiedades universais”. Assim, precisei, no percurso de investigação, compreender a relação

dinâmica que se estabelece entre os elementos concretos do campo de pesquisa e sua inserção no campo teórico, para, então, poder estabelecer o diálogo tão necessário com outras reflexões, sobre outras experiências, em outras situações, sem que a própria reflexão aqui realizada se colocasse como paradigma a ser seguido.

Para uma melhor compreensão dessa perspectiva da inter-relação entre o singular, o particular e o universal, convido o leitor a um diálogo com escritor Ítalo Calvino:

Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos a que essa dá ensejo. Tais aspectos variam continuamente, decorrendo daí que cada onda é diferente de outra onda; mas da mesma maneira é verdade que cada onda é igual a outra onda, mesmo quando não imediatamente contígua ou sucessiva; enfim, são formas e seqüências que se repetem, ainda que distribuídas de modo irregular no espaço e tempo. (CALVINO, 1994, p. 8)

Posto isso, passamos à análise e à interpretação do fenômeno investigado. A análise dos dados foi feita a partir do subgrupo dos respondentes¹⁴¹. Apesar de as questões de identificação terem ficado no final do questionário *online*, para a exposição dos resultados desloquei-as, a fim de apresentar, logo de início, o perfil desses professores. Do total de respondentes (37 professores), 68% são homens e 32% mulheres, e a faixa etária deles está, distribuída conforme o Gráfico 2.

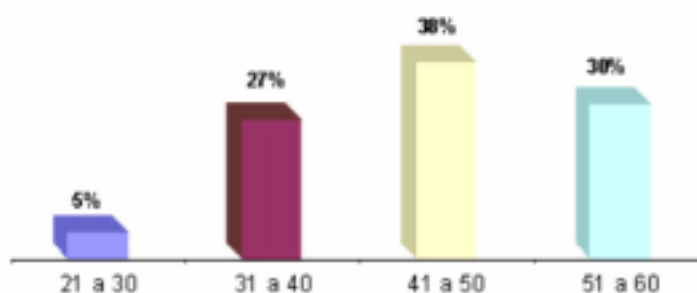


Gráfico 2 – Faixa etária dos respondentes

141 . A pesquisa quantitativa se constituiu da seguinte forma: universo de 89 professores contactados; subgrupo 1 – respondentes: 37 professores; subgrupo 2 – não respondentes: 31 professores; e subgrupo 3 – aqueles que aderiram ao questionário, mas não concluíram a pesquisa: 21 professores.

Com relação às suas áreas de atuação e titulação, os resultados estão representados no Gráfico 3.

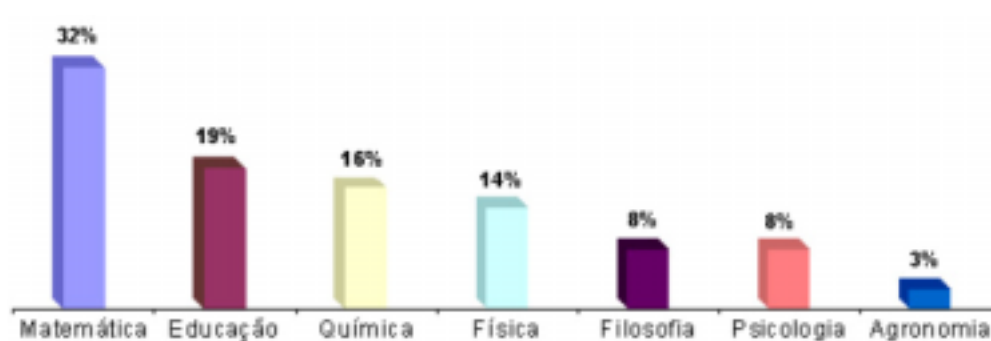


Gráfico 3 – Área de formação dos respondentes

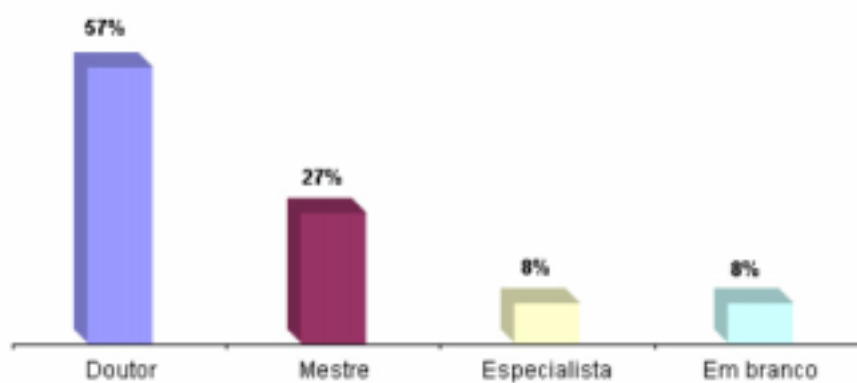


Gráfico 4 – Titulação dos respondentes

Na análise dos dois gráficos apresentados acima, cabe ressaltar que a área de formação dos docentes pesquisados coincide, na sua grande maioria, com a última titulação obtida. Essa constatação é resultado do cruzamento das respostas a três questões.

São elas: 23) Qual é a sua formação?, 24) Qual a sua última titulação?, 25) Escreva a seguir o percurso de sua formação: formação acadêmica/cursos/instituição/ano.

No que tange ao uso dos recursos informatizados, esses docentes se consideram conforme o Gráfico 5.

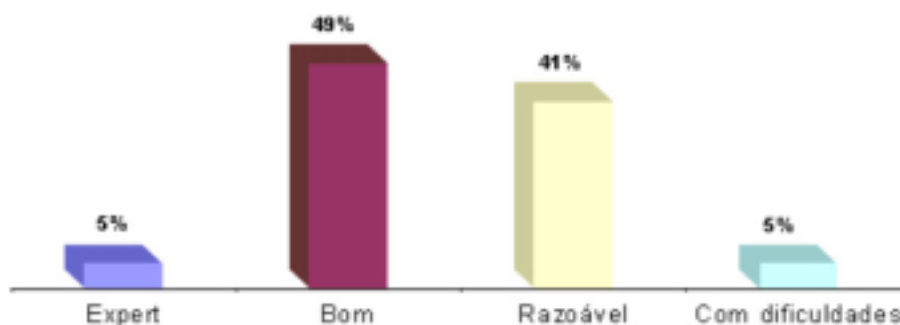


Gráfico 5 – Capacitação para o uso dos recursos informatizados

Observa-se que estamos diante de um público diferenciado no que diz respeito à formação acadêmica, pois se trata de doutores, mestres e especialistas. Esses profissionais consideram ter um bom nível no que se refere às suas habilidades na área de informática. Assim, esse parece não ter sido um obstáculo, como acontece com as outras categorias de professores; mas o fato de serem bons usuários dos recursos informatizados não evidencia que possam tornar-se profissionais competentes para a produção de mensagens educacionais, bem como para atuar nessa modalidade educacional.

Para a questão 2) *Você considera que a EAD constitui uma modalidade de oferta de educação válida?*, o respondente poderia assinalar mais de uma resposta, entre as três opções apresentadas (Gráfico 6).



Gráfico 6 – EAD como oferta de educação

A tabulação dessas respostas revela existir, ainda, certa relutância por parte da maioria dos docentes em aceitar a modalidade de EAD para os cursos superiores. No campo aberto do questionamento do porquê, observa-se certa polaridade entre as respostas. Destaco algumas daquelas que indicam tais posicionamentos no Quadro abaixo.

Aqueles que acreditam que essa modalidade não seja pertinente ao ensino superior	Aqueles que vêm a EAD como uma modalidade válida para o ensino superior
<p>Os cursos regulares de educação superior exigem requisitos não supridos por EAD, tais como: convivência acadêmica, seminários regulares, discussão quase diária entre colegas e com professores. Além disso, a maturidade com que os alunos chegam à universidade.</p> <p>A formação inicial necessita, a meu ver, um mergulho mais sistemático do educando nos campos do ensino, da pesquisa e da vida acadêmica em toda sua plenitude. Assim, é necessário praticar/vivenciar estágios, atividades de pesquisa, agendas culturais.</p> <p>Acho complicado quando os cursos exigem muitas horas em laboratório/campo. Por exemplo as Engenharias.</p> <p>Algumas áreas necessitam de aulas presenciais.</p>	<p>Eu acredito que ela possa servir para cursos superiores. Eu acredito que o aluno é o agente da educação e que o professor deve ser mais um orientador, e nestes moldes a EAD me parece ser bastante adequada. Além disso, já temos a Internet, que possibilita as interações.</p> <p>A realidade atual em educação alcançou um estado em que dificilmente poder-se-ia dar continuidade ao processo educacional através apenas do ensino convencional presencial. Primeiro porque o número de pessoas excluídas do processo educacional é muito grande, segundo porque é preciso encontrar novas formas para lidar com a relação de ensino/aprendizagem.</p> <p>É válida para qualquer curso desde que não se queira praticá-lo a partir do ensino tradicional. A EAD é uma modalidade particular de ensino e esta particularidade tem que ser respeitada.</p> <p>A EAD ainda tem possibilidades não exploradas. Acho que, além das alternativas acima, devem caber várias outras.</p>

Quadro 8 – EAD como modalidade válida para o ensino superior (análise crítica)

Ainda do campo aberto da questão 2, no dizer desses professores, podem-se observar duas categorias importantes para essa análise: **mediações e conectividade**.

>> *Considero a modalidade válida em formação continuada, pelas suas possibilidades de oportunizar diversificação de atividades e suas respectivas **mediações**, assim como um tipo de aprendizagem que pode estar fundamentada no diálogo com a experiência profissional dos estudantes. Para formação inicial (não há esta opção na pergunta) penso que a modalidade também pode ser interessante, dependendo do modelo de curso que se propõe na relação entre presencial e a distância.*

>> *Pela experiência, penso que tanto para a educação popular, alfabetização e para os cursos superiores, haveria a necessidade de garantia das condições tecnológicas para os seus participantes. No caso de minha experiência, os professores participantes do curso contratado pelo Estado da Bahia não tiveram essas condições garantidas todo o tempo. Além disso, também observei a necessidade do desenvolvimento de ações virtuais que se constituíssem como **mediações** quase presenciais. Foi exatamente dessa interação que senti falta na experiência vivenciada, até frustrada por não usar as tecnologias que poderia para tal, pois nem todos os professores tinham acesso às máquinas necessárias de qualidade e muitas vezes a conexão de Internet não existia. Logo, via correio, fica bem complicada tal relação.*

O fato de as relações entre os envolvidos em um processo de ensino/aprendizagem na modalidade de EAD serem mediatizadas por diferentes recursos (sejam eles os materiais impressos ou, ainda, o próprio ambiente virtual de aprendizagem) não significa que se possa eliminar ou subestimar a **mediação pedagógica**. Ela é essencial, pois, como afirma Massetto (2000, p. 144),

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Nas palavras de Perez e Castilho (1999, p. 10) encontra-se igualmente uma das chaves para a compreensão da necessidade de uma mediação pedagógica de qualidade, sobretudo quando se está em uma situação de distanciamento físico e geográfico dos estudantes. Segundo estes autores, “a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações

do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro”.

Com relação à categoria **conectividade**, a definição apresentada no site do governo canadense¹⁴² mostra uma outra perspectiva, para além de uma visão meramente tecnológica.

A conectividade não é apenas uma questão tecnológica. Trata-se de pessoas e de como fornecer-lhes os instrumentos para acessar e compartilhar o conhecimento. Conexões individuais e modems de alta velocidade não são os melhores meios para conectar os países em desenvolvimento, especialmente em áreas remotas ou isoladas. Há inúmeros exemplos de conexão de grupos de pessoas no nível comunitário através de telecentros, nos quais as pessoas têm acesso, a custo razoável, a tecnologias da informação como telefone, fax e mesmo Internet¹⁴³.

Essa situação de ausência de conectividade em muitas regiões do Estado da Bahia, local onde se encontravam os estudantes em formação, certamente foi um dos grandes entraves para a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (a plataforma VIAS), como salientado anteriormente.

O resultado de 70% de sim e 30% de não para a questão 3 (*O guia para a “produção de materiais” distribuído pelo LED/UFSC contribuiu para a criação de seu(s) curso(s)?*), indica como o material¹⁴⁴ preparado pela equipe do GAP/LED (da qual eu fazia parte),

142. Durante a Cúpula das Américas na Cidade de Quebec, em 2001, o Primeiro Ministro do Canadá, Jean Chrétien, anunciou uma iniciativa canadense: a criação do Instituto para a Conectividade nas Américas (ICA). O escopo dessa iniciativa é o de ser o foro para a inovação hemisférica na aplicação de tecnologias de informação e comunicações, a fim de fortalecer a democracia, criar prosperidade e realizar o potencial humano. A iniciativa está baseada no sucesso e na experiência da estratégia “Conectando Canadenses” e dos programas canadenses de desenvolvimento internacional e tecnologias de informação e comunicações.

143. Informações obtidas no site <http://www.americascanada.org/politics/connectivity/faq-p.asp> (acesso em 11/8/2003).

144. A prática de elaboração de manuais parece estar presente entre os núcleos de EAD, que trabalham nas universidades, com o intuito de fornecer orientações para o desenvolvimento de disciplinas no ambiente virtual e para a preparação de conteúdos. Um exemplo é o *guia de orientações para o desenvolvimento de cursos mediados por computador* disponível no site <http://www.ead.unicamp.br/EAD> (acesso em 26/6/2003).

ainda um tanto “incipiente” naquela ocasião, contribuiu, em boa medida, para o desenvolvimento do trabalho desses docentes, certamente porque muitos deles não haviam até aquela data refletido sobre as questões ali versadas.

Por outro lado, quando solicitado aos professores que atribuíssem valores de 1 a 5 para esse guia, o resultado registrou mais uma vez certa polaridade.

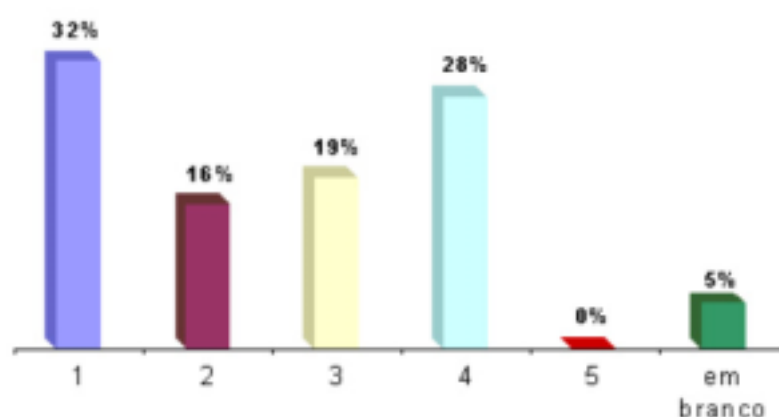


Gráfico 7 – Avaliação do guia para a produção de materiais

Esses valores atribuídos ao guia são reveladores para o grupo que o elaborou, pela disparidade encontrada na forma como esse material foi assimilado (28% dos entrevistados deram nota 4, e 32% dos professores avaliaram-no com a nota 1). Aqui certamente ocorreu uma ausência de referenciais comuns para serem partilhados entre os conceptores do material e os usuários finais, no caso, os professores da UFSC. O item “*As diferentes mídias como suporte para o conteúdo*” foi pouco explorado e exemplificado pelos autores do guia, sendo justamente nessa etapa que boa parte dos professores teve maior dificuldade para sua apropriação. Silva (2003, p. 57), ao vivenciar uma experiência de “criar e professorar” um curso *online*, também reconhece as dificuldades inerentes ao processo de mediatização, sobretudo em um ambiente informatizado, quando afirma que

Inicialmente, tive muita dificuldade de imaginar a arquitetura necessária para a disposição dos conteúdos, dada a minha inexperiência com um ambiente virtual.

Precisei contar com um profissional indicado pela IUVB como roteirista de curso online. Em nosso primeiro encontro convidei-o à parceria e revelei minha inquietação a partir dos fundamentos da cibercultura: hipertexto e interatividade. Foi um prazer encontrar nele perfeita sintonia. Daí, para a construção do web-roteiro do curso, foi um salto ligeiro e repleto de aprendizagem para nós.

Os professores da UFSC tiveram a equipe do LED à disposição para um apoio técnico-pedagógico, mas, tendo em vista a quantidade de atividades que esses docentes exercem (ensino, pesquisa, orientação de pós-graduação, cargos administrativos e extensão), esse trabalho cooperativo aconteceu, mas não na forma desejada pelas partes envolvidas no processo.

A questão 5, que versou sobre *qual a maior dificuldade encontrada na criação/implementação dos cursos*, foi mal programada. O enunciado estava no singular, mas o respondente podia teclar mais de uma resposta. Assim, no momento do tratamento dessa questão, tive alguns problemas de ordem estatística. Para resolver tal impasse, atentei para as respostas dos professores levando em consideração não a formulação da pergunta, mas a possibilidade de resposta oferecida pelo sistema, melhor dizendo, tabulei conforme as respostas propostas.

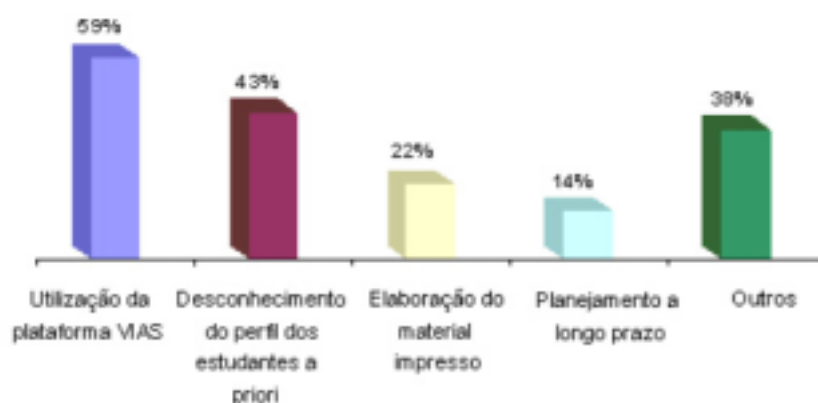


Gráfico 8 – Criação/implementação de cursos (dificuldades)

As duas grandes vedetes foram a plataforma Vias¹⁴⁵ (o ambiente virtual de aprendizagem) e o desconhecimento do perfil dos estudantes *a priori*. Ora, por que isso? Diferentemente das situações presenciais nas quais todos os ajustes podem ser feitos em face das interações com os estudantes, em uma situação de EAD, tudo tem que ser muito bem planejado com antecedência, na tentativa de uma diminuição dos riscos de imprevistos. Mas como fazer isso sem saber o perfil detalhado desses estudantes *a priori*? Tinha-se uma idéia geral (eram professores em serviço na rede estadual da Bahia), mas isso não foi suficiente para que os docentes do curso se sentissem em uma posição confortável para a elaboração dos materiais, pois, sem a indicação dos diferentes perfis, as propostas presentes nos livros-texto foram feitas a partir de uma idealização desses estudantes.

Do ponto de vista da plataforma, sem dúvida ela apresentou problemas (tanto de ordem técnica como de apropriação), porque nem os professores, nem a própria equipe do GAP/LED estavam ainda devidamente preparados para o uso de tal ambiente. Cabe, ainda, ressaltar que esse ambiente virtual de aprendizagem se encontrava em fase de testes. Hoje ele já está na sua terceira versão. Certamente, muitos dos problemas ressentidos pelos professores podem ter advindo desse fato, pois, quando uma questão técnica não está bem solucionada, no lugar de ajudar acaba dificultando ainda mais as ações a serem desenvolvidas pelos autores/conceptores.

Santos (2003, p. 223-224) destaca que “um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”, mas, para que isso possa ocorrer, as tecnologias digitais devem contribuir para potencializar

145. Como não foi feito um *backup* do ambiente virtual utilizado na época, não há como apresentar as telas do curso. Uma pesquisa foi realizada na biblioteca de Alexandria, disponível no *site* www.bibalex.gov.eg, na qual se encontram todas as versões de *sites* veiculados na Internet, mas nada foi encontrado sobre este *site*. A única forma de verificar sua concepção é pelo documento disponibilizado no Anexo F. A atual versão da página para o Curso de Complementação para Licenciatura em Matemática pode ser vista no *site* www.led.br/projetobahia/.

e estruturar as trocas que ocorrerão nesse espaço; caso contrário, ele se transformará em um mero depósito de informações e conteúdos. Santos destaca, ainda, que não podemos analisar os ambientes virtuais de aprendizagem como meras ferramentas tecnológicas, sendo

[...] necessário avaliar a concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem utilizada pelos autores e gestores da comunidade de aprendizagem. É possível encontrar no ciberespaço comunidades que utilizam o mesmo ambiente AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais. Tais práticas podem ser tanto instrucionais quanto interativas e cooperativas.

As ferramentas disponíveis na plataforma VIAS pretendiam, assim, potencializar os processos colaborativos, sobretudo no ambiente chamado *Colaboração*. Esse ambiente possui dois enfoques: um temático (colaboração para trocas de conhecimento acerca de temas abordados especificamente nas disciplinas – deveria ser gerado e gerenciado pelos respectivos professores), outro aberto (colaboração para trocas de conhecimento acerca de temas de interesses dos estudantes – aqui o enfoque estava na figura do aluno). Entretanto, por falta de certa familiaridade por parte dos docentes e dos próprios estudantes, o recurso acabou sendo subutilizado.

As repostas à pergunta 6, *sobre se os professores acreditam serem necessárias capacitações específicas para a produção de cursos na modalidade de EAD*, apresentam a necessidade premente que a grande maioria sente para esse tipo de formação, como se pode observar pelas porcentagens: 84% das repostas foram sim; para 16%, não. Sobre a questão 7, onde se perguntava em que áreas essas capacitações são necessárias, gerou-se o gráfico a seguir.



Gráfico 9 – Tipos de Capacitações

Aqui está novamente presente uma das questões centrais desta tese: os professores declaram que precisam e querem ser formados para a produção de textos (pode-se inferir aqui como produção para as mensagens educacionais) para as diferentes mídias. A necessidade de uma formação diferenciada é revelada quando eles afirmam querer capacitações para (a) produções de textos para diferentes mídias, (b) comunidades virtuais e (c) informática (os três mais votados). Interessante notar que, quando eles fazem uma avaliação do seu nível quanto ao uso dos recursos informatizados, 49% se consideram com um bom nível, e 41%, com nível razoável; entretanto, 46% acreditam ser necessária uma formação na área de informática. Isso se deve, em boa medida, porque uma coisa é ser usuário de alguns aplicativos (como grande parte deles o são), outra é se sentir preparado para atuar em uma comunidade virtual de aprendizagem, na qual a interatividade e a utilização de uma lógica hipertextual são algumas de suas características principais.

A questão 8, que perguntava se os professores participaram dos cursos de capacitação realizados pelo LED/UFSC para a produção de conteúdos nos diferentes meios, apresenta um dado interessante a partir do cruzamento com o resultado da questão anterior,

pois, ao termos 57% dos respondentes afirmando que não participaram dos cursos de capacitação oferecidos pelo LED/UFSC, vemos que existe certa resistência para esse tipo de formação continuada, sobretudo por parte de professores de nível universitário, com uma titulação elevada na sua área de atuação. Normalmente, nessa fase da carreira, os docentes já estão muito acostumados a se tornar autodidatas, sendo difícil o reconhecimento da necessidade de um trabalho formativo/colaborativo entre os vários atores envolvidos em uma ação de EAD.

Com relação ao uso da plataforma VIAS, mais uma vez ela foi criticada, quando se verifica, na escala de 1 a 5, o valor mais atribuído a ela: 46% das respostas ficaram para o valor 1 e 30% para o valor 2. Revelam-se na resposta aberta algumas das principais críticas dos professores:

>> *Muito pesada. Muita informação desnecessária e caminhos para chegar à informação requerida um tanto complicados. Muito penduricalho.*

>> *Achei que iríamos ter aulas com teleconferência, o que não acabou acontecendo. Por outro lado, a comunicação se deu mais por telefone do que por Internet. Os alunos alegaram que não tinham computador disponível, e os que tinham não fizeram o uso adequado. Por outro lado, as instruções oferecidas pelo LED mudavam muito, portanto, quando se aprendia a lidar com o instrumento, ele mudava.*

>> *Seu próprio funcionamento e questões, dificuldades com as condições da Bahia: acesso a computadores, dificuldades de comunicação entre a Bahia/UFSC, pois o modelo centrava a comunicação, logo as mediações, na figura do tutor.*

>> *Sinceramente, era difícil o acesso para os alunos, pois na maioria das vezes estava em reformulação ou fora do ar.*

No dizer desses docentes, apesar de estarem falando sobre a plataforma VIAS, observa-se a presença de um intertexto referente à posição dos 57% de professores que solicitam uma formação específica em comunidades virtuais. Da mesma forma, pode-se examinar novamente as críticas que se centram na questão da usabilidade, conceito central para aqueles que pensam na criação/produção de cursos para a modalidade de EAD utilizando-se de tecnologias de informação e comunicação.

Muitas noções são apresentadas para o conceito de usabilidade, mas dois autores merecem destaque. Dominique Scapin, pesquisador francês, considera que a usabilidade está diretamente ligada à possibilidade de diálogo existente na interface, na qual o software ou página na web permitirão aos usuários alcançar suas metas de interação com o sistema¹⁴⁶. Já para o reputado autor norte-americano na área de usabilidade, Jakob Nielsen (2000), existem três aspectos fundamentais para a percepção da boa usabilidade por parte dos usuários. São eles: ser de fácil aprendizagem, permitir a utilização eficiente e apresentar poucos erros de programação.

Com relação à questão 12, as respostas foram instigantes, pois seu tema central era sobre as novas formas de se “escrever”, graças ao hipertexto: 43% dos respondentes disseram que levaram em consideração a lógica hipertextual para a produção dos seus cursos, contra 46% de respondentes, que disseram que não, havendo 11% que deixaram as respostas em branco. Se levarmos em consideração aqueles que responderam “não” e os que deixaram em branco, o número é significativo, o que demonstra que a noção do hipertexto ainda é pouco presente na prática desses docentes. Pernigotti (2003, p. 282) adverte sobre a importância da utilização dessa forma de escrita, pois, segundo a autora,

[...] quando se disponibilizam materiais em formas de hipertexto, geram-se ambiente de aprendizagem com o acesso a diversos links, diversos caminhos que incitam o usuário, que, motivado pela curiosidade, descobre diferentes olhares sobre uma mesma temática. Talvez mais importante que isto, desencadeia no usuário uma dimensão de crítica na direção de selecionar o que é e o que não é significativo, favorecendo e estimulando processos metacognitivos, dimensão almejada na arquitetura pedagógica de EAD. O hipertexto, como trama, possui uma totalidade de termos que não são acabados e que se relacionam com outros, caracterizando um processo contínuo, sem regras fixas, mas regulado por uma norma de permuta permanente que abre diversos caminhos, potencializando novas possibilidades.

146. Conforme informações no site <http://crr.univ-paris1.fr/fscipre/methodoweb/j1/caracteristiquesweb.html> (acesso em 15/10/2003).

Na questão 14, 92% dos entrevistados consideram o texto não verbal como um meio de expressão e de comunicação em EAD; parece que há um consenso tácito para o uso de imagens e sons no processo de ensino/aprendizagem, apesar de a grande maioria dos professores envolvidos neste Programa ter apresentado seus materiais com mais de 80% de texto puro. Estamos, portanto, diante de uma contradição inerente ao processo. Quando questionados sobre o porquê da importância do uso desses textos não verbais, responderem o seguinte:

>> *A ciência psicológica já demonstrou exaustivamente que a memória retém muito mais e melhor as imagens que a verbalização das imagens.*

>> *Para essa pergunta não cabe a resposta sim ou não. Quando se trata do aprendizado de conceitos de qualquer campo de conhecimento, a utilização de imagens e sons pode facilitar, porém uma imagem por si só não promove aprendizagem.*

>> *Prefiro responder sim e não, pois depende do sujeito. Tem estudantes que aprendem muito bem se debruçando sobre um documento escrito, outros preferem ouvir uma explicação que lê-la.*

Pode-se observar pelas respostas nesse campo aberto que se trata efetivamente, de um tema polêmico. Martine Joly em seu livro, *Introdução à Análise da Imagem*, considera que

[...] a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. Por isso, uma das preocupações necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida.

E eu acrescentaria para que fim, pois o que se observa em boa parte dos casos é a utilização das imagens só com o intuito de ilustração, e não como forma portadora de sentidos (arbitrários ou não). A utilização de imagens (sobretudo as animadas) traz maior fluidez ao aprendizado, já que, como já revelou o estudo de Norbis (*apud* SUBTIL; BELLONI, 2002, p.

52), “os estudantes retêm 10% do que lêem, 20% do que escutam, 30% do que vêem, 50% do que vêem e escutam, 70% do que se diz e discute, 90% do que se diz e logo se realiza”.

Nova e Alves (2003, p. 126) consideram que a parca utilização das imagens e dos sons nas experiências de EAD “alimentam e são alimentadas pelo pouco interesse dos pesquisadores da área da educação na realização de reflexões que levem em consideração os audiovisuais”. Para essas autoras, isso parece ser um contra-senso, na medida em que vivemos neste último século uma evolução tecnológica portadora de novas construções simbólicas.

Para a resposta da questão 15, que versava sobre a utilização ou não de recursos não verbais para a sistematização dos conteúdos apresentados, 70% afirmaram que sim, contra 30% que disseram não. É importante lembrar que destes respondentes 32% vêm da área da Matemática e, para esses professores, gráficos e diagramas fazem parte da “linguagem matemática”.

Já para a auto-avaliação da atuação desses professores como docentes na modalidade de EAD, solicitada na questão 16, revela-se que a grande maioria considera sua atuação boa.

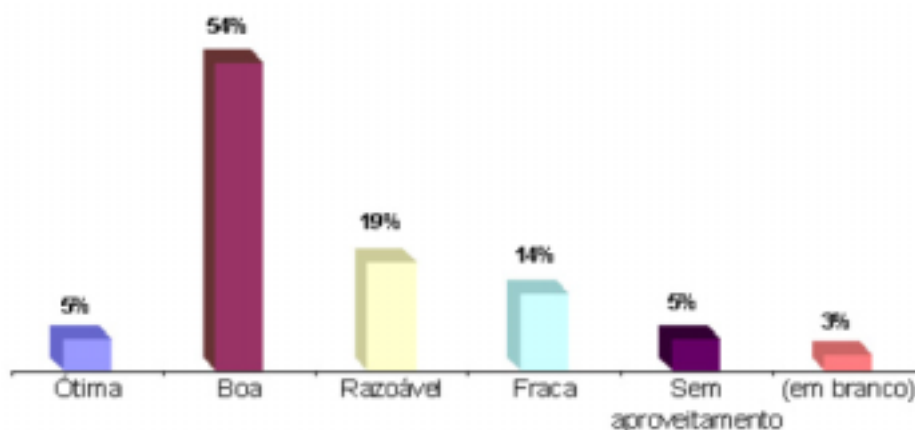


Gráfico 10 – Auto-avaliação dos professores

Cabe aqui uma restrição. Nesse curso de Complementação das Licenciaturas, a fase a distância representou um pouco menos do que 70% para as atividades propostas pelo curso. Essa fase incluiu, como explicitado, material impresso, ambiente virtual de aprendizagem (a plataforma VIAS) e teleconferências, com um acompanhamento dos estudantes realizado pela equipe de tutores e monitores por e-mail, telefone e fax. Ora, se consideramos os dados relativos ao uso da plataforma, verificamos que essa auto-avaliação dos docentes sofre um pequeno viés. Como eles tiveram que dar aulas presenciais, essa avaliação parece estar ainda muito mais centrada na performance desses docentes presencialmente do que a distância.

Finalmente, 76% dos professores que concluíram o preenchimento do questionário consideram que a experiência no Projeto Bahia trouxe contribuições para a sua prática pedagógica e didática em sala de aula presencial. Entre os comentários da questão em aberto, para quando o respondente disse sim, observam-se as seguintes falas:

>> *A mais importante e significativa foi a constatação de que o aluno é capaz de se auto-instruir desde que incentivado pelo professor.*

>> *O Projeto Bahia me ensinou a criar instrumentos (formas didáticas) de rápida assimilação, ou seja, mais objetivas e impactantes, pois, como o tempo é reduzido, você precisa alcançar o aluno mais rapidamente. Também reforçou a questão que já acreditava que era a do vínculo. Vínculo é importante para qualquer aprendizado, então precisamos pensar em como desenvolver mais rapidamente isto com os alunos via tecnologia.*

>> *Inúmeras. A relativização do presencial foi importante: de fato podemos ensinar/aprender a distância! Além disso, a reflexão bastante formativa a respeito de quais seriam os processos através dos quais aprendemos sem a **mediação** [grifo meu] direta do professor. Quem pode compartilhar esta tarefa? Como trabalhar de forma integrada com sua equipe de área de conhecimento e com múltiplas outras equipes, cada uma desenvolvendo uma tarefa específica? Estas questões refletidas e compartilhadas com outros participantes do projeto têm sido muito enriquecedoras.*

O discurso desse último docente parece já esboçar respostas à segunda questão que esta tese coloca: o professor, nessa modalidade, deixa de ser uma entidade individual para se tornar uma entidade coletiva? De acordo com o pensamento de Belloni,

*Embora esta divisão do trabalho docente possa evoluir – seguindo as tendências do setor econômico – de um modelo “fordista” centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada, esta evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância que é a **transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva**. Cabe lembrar que a introdução das novas tecnologias na educação tende a generalizar esta característica também para o ensino presencial. (BELLONI, 2001, p. 81).*

Assim, dentro de uma nova forma de pensar e produzir educação para a modalidade de EAD, o professor precisa deixar de trabalhar dentro de uma lógica de distribuição, em que as tarefas são predeterminadas e completamente divididas, passando a atuar dentro de uma lógica comunicacional, na qual os interlocutores envolvidos (profissionais da área de *webdesigner*, de informática, professores, comunicadores e alunos) constroem a rede de significações sempre de forma compartilhada e complementar.

3.3 As Competências e Habilidades Necessárias para Atuar na Modalidade de EAD: as Múltiplas Funções do Professor

*Respondente 2 – Competência?
Competência, na acepção da palavra, seria sucesso na
competição, não é?
[...] Entendi, eu não gosto muito.
Competência é uma propriedade daquele que compete.
Prefiro a noção de habilidade.¹⁴⁷*

A posição defendida pelo professor livre docente em Biologia da USP (respondente 2 da pesquisa qualitativa brasileira) é também compartilhada por outros pesquisadores, quando questionados sobre quais seriam as diferentes competências necessárias para que o professor possa:

- a) utilizar as tecnologias de informação e comunicação; e
- b) atuar na modalidade de EAD.

Essa noção de competência, tão debatida nos últimos anos no meio educacional, parece ainda gerar certo desconforto, pela relação que essa noção mantém com o mundo do trabalho. Segundo Rey (2002, p. 28),

*No contexto de formação profissional e da análise do trabalho, pode-se conceber facilmente que, para definir a competência correspondente a um posto de trabalho, tenhamos de descrever as tarefas que ele exige.
[...] Trazida assim a operações padronizadas, a competência pode ser objeto de operações isentas de ambigüidades entre os professores de cursos de treinamento, entre os empregadores e entre os empregados. Trata-se, aqui, de comportamento específico e totalmente observável. Nota-se que esse caráter observável se deve ao fato de que tais operações são executadas no espaço: elas são movimentos e,*

147. Dos significados apresentados no dicionário Aurélio para a palavra competência, a terceira acepção revela a significação atribuída pelo professor (3. oposição, conflito, luta), mas as demais estão relacionadas às noções de capacidade e conhecimento. Essa recusa pela utilização do termo mostra como uma determinada interpretação pode afugentar todos os outros sentidos atribuídos a um mesmo vocábulo.

já que o espaço é divisível, podem ser decompostas em movimentos elementares, tal como soube fazer o taylorismo.

Campos (2003), por sua vez, em seu texto *Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na reforma da formação de professores*, alerta para o fato de que “a noção de competências foi adquirindo diferentes significados e sentidos e, no campo da formação de professores, constituiu-se no eixo orientador” das reformas educacionais brasileiras que aconteceram a partir dos anos 90. Para a autora, a difusão dessa noção, associada a de “modelo pedagógico” acontece “no rastro” da multiplicação das pesquisas que tematizam os chamados ‘saberes da prática’, ‘saberes pedagógicos’, ‘conhecimento do professor’, dentre outras”. O trabalho realizado por Campos a partir da análise de documentos oficiais, tais como o Parecer MEC/CNE 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, permitiu que ela desse uma maior visibilidade ao que designou de “lógica das competências”, sendo, com isso, possível identificar as várias acepções dadas à noção de competência pelos documentos. De acordo com sua análise,

[...] o conceito de competências, por exemplo, ora é apresentado como “capacidade de mobilizar saberes”, ora como associado aos conhecimentos teóricos, à reflexão sobre a ação, e mesmo à possibilidade de superar a dissociação teoria-prática. Tais ‘desencontros’ teóricos longe de representar “descuidos” dos reformadores expressam, de fato, as tentativas de conciliar as críticas dirigidas pelo movimento dos educadores ao caráter pragmático imprimido à formação dos professores, especialmente no que se refere à secundarização do conhecimento teórico.

Ferretti (2002, p. 303), ao fazer uma análise do livro *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?*, acentua que a noção de competência se põe no contexto brasileiro como “ordenadora das relações de trabalho e das relações no campo da educação”, mas chama a atenção para o fato de que:

Pode-se aceitar essa postulação em tese, pois tanto no campo do trabalho, como no educativo, percebem-se ações e movimentos nessa direção. No

entanto, é necessário considerar esse processo com cautela, pois a materialidade do campo do trabalho, assim como da educação, sugere que a incorporação da competência como elemento regulador das relações sociais em ambos os campos é ainda incipiente e contraditória, devendo ser objeto de investigações [...].

O emprego dessa noção como sendo o cerne do processo de formação de professores, seja ele para o âmbito presencial ou a distância, afugenta outras questões significativas relacionadas a essa formação, levando uma boa parte dos educadores a adotar a mesma postura do professor Roberto Leher, quando entrevistado acerca da centralidade atribuída à noção de competência:

O núcleo sólido da formação preconizada é a “competência” vis-à-vis ao mercado. A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial. É uma noção ainda imprecisa se comparada ao conceito de qualificação. Sobressaem as marcas de sua origem: as relações sociais (intersubjetividade) estão ausentes, prevalecendo o individualismo e a competitividade. A correspondência entre saber, carreira e salário é desfeita, aprofundando a desprofissionalização do magistério. (BARRETO, 2002, p. 130).

Nesse sentido, consciente do debate existente, e das possíveis produções de sentido que tal noção pode gerar, no lugar de recusá-la ou de reivindicá-la como sendo o eixo central de todo e qualquer processo de formação, adoto aqui uma perspectiva na qual a competência é vista como uma potência geradora (tendo o poder de gerar e de adaptar as ações), à semelhança da competência lingüística de Chomsky, ou seja, a competência como “poder do conhecimento”.

Para Rey (2002, p. 40), essa competência

[...] se distingue nitidamente dos modelos de competência que temos visto até agora. Longe de ser uma resposta automática a um estímulo como na “competência-comportamento”, ela é capaz de se adaptar a situações desconhecidas. Longe, inclusive, de ser uma faculdade de organizar atos elementares conhecidos visando a um objetivo previamente estabelecido, tal como é o que chamamos de “competência-função”, ela é a capacidade de decidir o objetivo a ser atingido; portanto, de deliberar sobre a sua oportunidade, bem como a capacidade de inventar meios para atingí-lo.

Há pesquisadores e autores que, para saírem dessa área de conflito, adotam outras noções, tais como “talentos dos formadores”¹⁴⁸ ou “dimensões de formação”¹⁴⁹. De qualquer forma, as discussões estabelecidas aqui têm como pressuposto que não se deve em hipótese alguma trabalhar com a idéia da formação de um professor “tarefeiro”, na qual “a competência é identificada à realização de procedimentos preestabelecidos” e para atingi-la “basta treinar habilidades desejáveis em curto prazo” (BARRETO, 2001, p. 14). Até porque, como afirma Moran (2003, p. 41), “com a educação *online* os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”.

Assim, não há treinamento específico que possa dar conta de tamanha complexidade, sendo necessárias ações que se desenvolvam dentro de uma “perspectiva dialógica, percebendo os educadores como pesquisadores ativos e protagonistas da construção da sua competência professoral; enfim, como atores de suas etapas teórico-metodológicas” (OLIVEIRA, 2003, p. 104). Dito de outra forma, os professores precisam ter, para além de simples vivências, experiências significativas com a modalidade de EAD, e a melhor forma de proporcionar esse tipo de experiência é pela própria formação dos professores utilizando a EAD.

Segundo Walter Benjamin (1983, p. 30-32), a vivência traduziria o fluxo do vivido, aquilo “que se decanta na vida bitolada e desnaturada das massas civilizadas”. No que diz respeito à experiência, afirma ainda Benjamin, “determinados conteúdos do passado individual entram em conjunção, na memória, com os do passado coletivo”. Nesse sentido, Becker (1993, p. 70) diz que “a experiência que produz conhecimento não se confunde com o saber fazer, com a prática; mas com a reflexão sobre o saber fazer,

148. Essa noção foi apresentada pela respondente 17 da pesquisa qualitativa: a professora universitária da PUC de São Paulo.

149. Posição adotada por Belloni quando trata da temática “Novas competências: formação de formadores”, em seu livro *Educação a distância* (BELLONI, 2001, p. 88-89).

sobre a prática”. É dessa forma que se deve procurar entender o processo de formação (inicial e continuada) dos professores: como uma experiência que, escapando aos automatismos da “vida bitolada e desnaturada das massas civilizadas”, traz mais do que a mera tomada de consciência do objeto e de seus processos; ela permite, ao contrário, internalizar a maneira como se constituiu essa consciência do objeto. Em outras palavras, a experiência permite trazer à consciência o processo de constituição de seu objeto de conhecimento (PINTO, 2002, p. 181).

Isso explicaria, talvez, a razão pela qual se refutou a noção de treinamento acima, pois seu valor se mede muito mais pela quantidade da matéria assimilada do que pela maneira como ela foi internalizada. Ora, não nego com isso que uma etapa de treinamento seja necessária (sobretudo no que diz respeito às questões relacionadas à apropriação dos diferentes recursos tecnológicos), mas ela deve fazer parte de um processo mais amplo de formação, o qual trará o aporte indispensável de um conhecimento que se faz pelo viés da análise, da crítica e da reflexão. Nessa mesma linha, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 49), a partir da observação dos professores do Projeto ACOT¹⁵⁰, apresentam os cinco estágios de evolução instrucional. São eles: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação. Para esses autores, somente no estágio da apropriação é que os indivíduos “passam a entender a tecnologia e a utilizá-la sem esforço como uma ferramenta para realizar um trabalho de verdade”, sendo o estágio da inovação o mais lento e penoso a ser atingido.

Com vistas ao exposto, para além da dimensão tecnológica, para quais papéis os professores precisam, então, ser formados para atuar na modalidade de EAD, nesse momento de transição de paradigmas?

150 . Esse projeto refere-se às Salas de Aula do Futuro da Apple (ACOT). Ele foi o resultado de uma colaboração de pesquisa entre universidades, escolas públicas e a Apple Computer, Inc., tratando-se de um dos maiores estudos longitudinais sobre o uso das tecnologias em sala de aula (Período da pesquisa 1985-1995).

Santos (2003, p. 217) considera que no atual momento histórico brotam abordagens equivocadas, nos ambientes de pesquisas, sobre os diferentes papéis que os professores podem exercer nessa modalidade. Para a autora, enganam-se aqueles que separam burocraticamente as ações dos professores em compartimentos, tais como:

Professor/autor – elabora conteúdos para materiais didáticos de EAD;
Professor/instrutor – ministra aulas complementares ao material didático, síncrona ou assincronamente, intermediadas por tecnologias (chats, fóruns, videoconferência, televisão etc.) ou presencialmente;
Professor/tutor – auxilia os autores e instrutores e, principalmente os alunos, a serem bem-sucedidos no processo de ensino/aprendizagem. Não tem permissão para modificar os conteúdos e linhas pedagógicas propostas pelos autores/ coordenadores do curso.

Santos (2003, p. 218) atenta que tal distinção burocrática acaba por separar a teoria da prática, uma vez que se tem, de um lado, aquele que sabe, distanciado do outro, que faz. Por esse aspecto, a autoria fica “reduzida a quem cria o material didático que circula no ciberespaço, fazendo do estudante e do professor/tutor pólos separados no esquema baseado no modelo de comunicação de massa *um-todos*”.

Belloni (2001, p. 83), por sua vez, longe de propor uma divisão burocrática e estanque de papéis, e reconhecendo a existência dos diferentes modelos de EAD, procura apresentar “o desdobramento da função docente, que no ensino presencial é assegurada por um indivíduo”. A autora expõe sete funções que podem ser exercidas pelos professores: (1) professor formador, (2) conceitor e realizador de cursos e materiais, (3) professor pesquisador, (4) professor tutor, (5) tecnólogo educacional (*instructional designer*), (6) professor recurso e (7) monitor. Essas funções podem ainda ser reagrupadas em três grandes grupos:

- a) dos responsáveis pela concepção e realização dos cursos e materiais;
- b) dos responsáveis pelo planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e

- c) dos responsáveis pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

Cabe salientar que um mesmo ator pode, em determinados contextos, exercer mais de uma função. Tudo dependerá da forma como a EAD está sendo encarada pela instituição que a está ofertando. No caso da experiência do LED/UFSC, com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, os professores da UFSC exerceram dois papéis: os de professores/autores e de professores/instrutores. Quanto ao papel de professor tutor, ele foi exercido por estudantes de graduação e dos programas de pós-graduação (mestrandos e doutorandos) das diferentes disciplinas ofertadas (Física, Química, Matemática e Biologia).

Nesse universo de significações para os diferentes papéis dos docentes, há ainda outras designações atribuídas, como, por exemplo, “administrador de conteúdo” (SOARES, 2003, p. 101), professor orientador e professor assistente (OLIVEIRA, 2003, p. 46), como também arquiteto cognitivo e dinamizador da inteligência coletiva (RAMAL, 2002, p. 190). Entretanto, ao se estabelecer uma relação com as funções propostas por Belloni, nota-se que essas novas denominações, na verdade, são termos mais contemporâneos a partir dos referenciais teóricos adotados (como no caso de *arquiteto cognitivo*, que tem sua matriz nas proposições de Lévy) para funções já existentes.

De toda maneira, para o exercício de quaisquer dessas funções, o professor necessita ter uma formação (seja ela inicial ou continuada) em três dimensões: pedagógica, didática e tecnológica. Belloni (2001, p. 88-89) explicita como cada uma dessas dimensões deve ser constituída.

Se refere às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos ao campo específico da pedagogia, isto é, aos processos de aprendizagem e de conhecimentos oriundos da psicologia, ciências cognitivas, ciências humanas, tendo como enfoque as teorias construtivistas e as metodologias ativas e como finalidade desenvolver capacidades relacionadas com a pesquisa e a aprendizagem autônoma, que o professor precisa experimentar em sua própria formação para desenvolver com seus alunos.

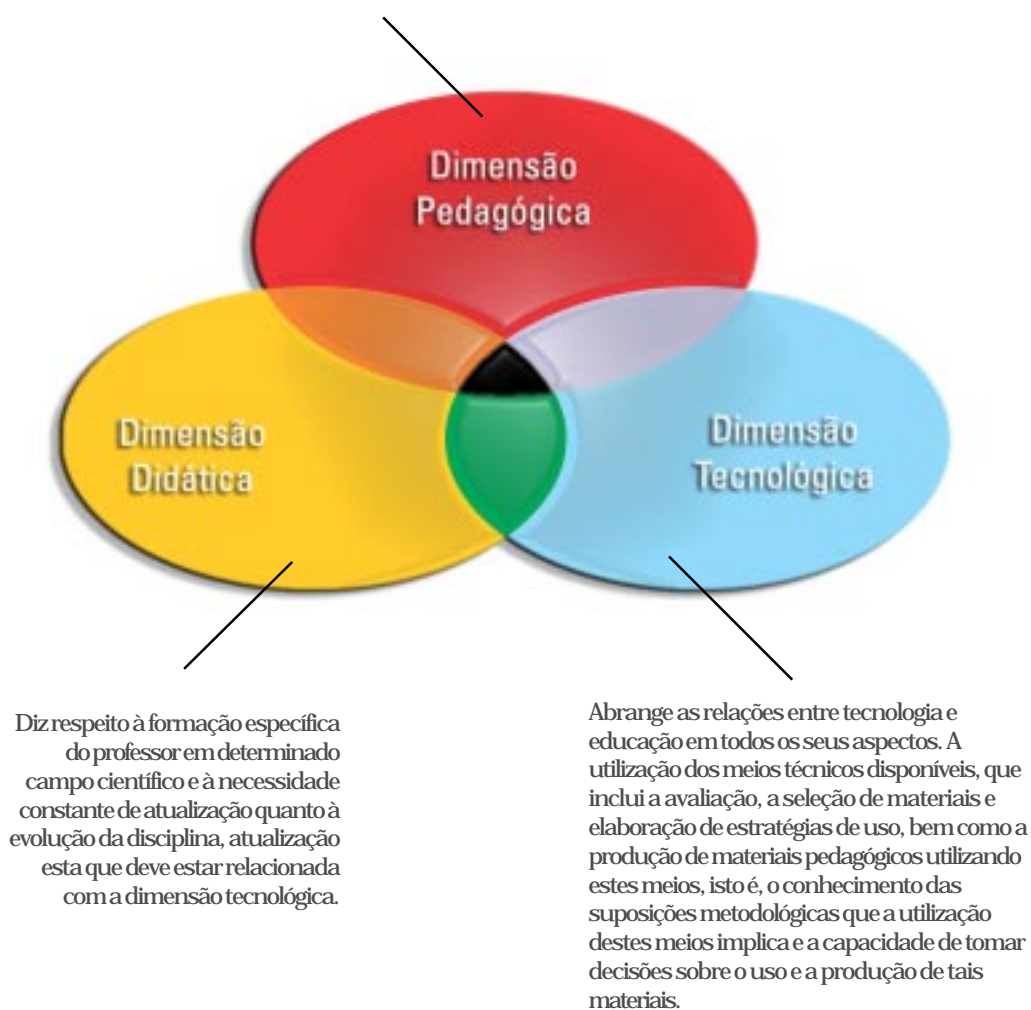


Figura 5 - Dimensões da formação do professor

Do ponto de vista da formação para a dimensão tecnológica, ela parece ainda não desfrutar da mesma importância que as outras duas dimensões, da mesma forma que parece não atender aos requisitos apresentados por Belloni. Cruz (2001, p. 48), a partir

de uma interlocução com Masetto (2000), relaciona quais seriam as principais causas para essa pouca valorização das tecnologias no ensino superior brasileiro. A autora destaca três razões:

A primeira seria a idéia de que educar é transmitir valores, comportamentos e, sobretudo, conteúdos, transmitidos por profissionais professores que valorizam principalmente a memorização das informações e sua reprodução em provas e avaliações. A segunda vem da não-valorização do uso da tecnologia nos próprios cursos de formação de professores. A terceira seria a desvalorização da tecnologia em educação causada pela instrução programada, baseada nas teorias comportamentalistas, das décadas de 50 e 60, que buscavam a eficácia e/ou eficiência no processo de aprendizagem.

O dizer do respondente 12¹⁵¹, da pesquisa qualitativa brasileira, também corrobora com as idéias apresentadas por Cruz. Segundo o professor,

A UFSC é a 11ª universidade latino-americana. É um número bom, ela poderia estar um pouquinho mais próximo, mas, enfim, é uma boa universidade. Então, eu não estou falando isso com base numa experiência de uma universidade pequena, mas de uma boa universidade, onde há um número acima da média de professores bem qualificados, competentes. Mas mesmo assim, você percebe carências. O que eu acho que tem ocorrido na universidade é o seguinte; a gente está sempre correndo atrás do prejuízo.

Ainda existe um número muito pequeno de professores na universidade brasileira que tenha um bom domínio básico dos diferentes recursos informatizados. Mais uma vez, quer dizer, quando eu falo em universidade brasileira, eu falo basicamente das universidades públicas. Elas são responsáveis pela maioria da produção intelectual no país. Se nesse meio, que é um meio de excelência, a gente encontra todas essas dificuldades, o que dizer das universidades particulares, ou mesmo no ensino não superior, no ensino médio, no ensino fundamental. Isso tem a ver com essa resistência ainda que se tem à absorção da tecnologia. Eu acho que a comunidade intelectual ainda resiste à tecnologia.

Esse professor reconhece, ainda, que alguns dos recursos informatizados (tais como o correio eletrônico, as ferramentas para criação de sites pessoais e de pesquisa, etc.) são empregados pelos professores para suas pesquisas e para o seu desenvolvimento

151 . Professor universitário de Filosofia, também participante da experiência do Programa de Formação Continuada a Distância(UFSC/Bahia)

peçoal. Entretanto, são poucos aqueles que fazem uso desses recursos na sua prática pedagógica, ou seja, há um número ainda reduzido de docentes que desenvolvem experiências mediante o uso da telemática com seus estudantes, trabalhando de forma colaborativa.

Cruz (2001, p. 44) considera que essa situação ocorre porque os professores necessitam de condições especiais para aprender; trata-se de um público diferenciado e, ao ter suas concepções construídas sobre os processos de ensino/aprendizagem, acaba por “formular teorias e práticas a partir de suas experiências profissionais, teorizando e refletindo sobre suas ações enquanto as estão realizando”. Nesse sentido, a idéia defendida pela autora reforça o que foi sustentado um pouco acima, quando disse serem necessárias aos professores diferentes experiências na modalidade de EAD. Somente dentro dessa perspectiva é que eles poderão mudar suas concepções e, portanto, suas práticas. Todavia, há de se atentar para os tipos de experiências que estarão tendo, pois, como afirmam Blikstein e Zuffo (2003, p. 33),

Em muitas universidades esse processo está convertendo professores em funcionários de uma linha de produção de materiais instrucionais, ficando, portanto sujeitos a todas as pressões que todos os trabalhadores de outros ramos de atividade sofrem com processos de mudança tecnológica.

O problema identificado pelos autores acaba por justificar, em certa medida, a resistência que muitos dos docentes ainda têm em relação à modalidade de EAD. Essa fragmentação das ações faz com que se percam de vista os princípios necessários para uma construção colaborativa e solidária do conhecimento, a qual efetivamente agregue valor ao processo educacional. Essa situação só se reverterá quando a demanda por uma modelagem auto-instrucional deixar de acontecer, mas isso ainda levará algum tempo até que a visão “comercial” ceda lugar à visão educacional.

A idéia de que a abordagem perseguida por projetos que não se configurem em uma lógica de distribuição (*broadcasting*) são economicamente menos rentáveis é errônea, pois o retorno qualitativo delas, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, é muito mais significativa. A respondente 17¹⁵² da pesquisa qualitativa brasileira destaca:

Mas eles se esquecem de fazer a relação aluno/hora. O custo do aluno por hora, levando em conta tudo o que foi gasto em um projeto dessa natureza, é uma relação muito menor do que nesses projetos imensos que tem o conteudista, a equipe de web, tudo separado. Porque isso tem um custo alto também. É certo que o curso vai falar por si mesmo ad eterno, mas não atende a ninguém, grosso modo.

Dessa forma, como destaca Santos (2003, p. 218-219), há de se estabelecer uma articulação dos diferentes saberes nas equipes de EAD, a partir de uma construção coletiva; “*sabere fazer* transcendem as atitudes burocráticas que separam quem elabora, quem ministra, quem tira dúvidas, quem administra o processo de aprendizagem e quem recebe os pacotes de informações”. Mas quem poderia fazer esse papel de mediador, de articulador entre esses atores e seus saberes? Para Ramal (2002, p. 194), o papel do professor é reforçado como aquele capaz de fazer a mediação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, ou seja, esse profissional é aquele que tem a capacidade de

[...] dialogar com as novas equipes de trabalho das escolas da cibercultura, nas quais webdesigners, videomakers, programadores, comunicadores e técnicos de informática passam a participar da tarefa pedagógica, produzindo em conjunto os materiais didáticos da pós-modernidade.

Esse diálogo só poderá ocorrer se o professor conhecer as atividades desenvolvidas por esses especialistas. Para tanto, os centros de formação de professores (inicial e continuada) deverão se ocupar em apresentar as diferentes linguagens pelas quais esses profissionais se “comunicam”. Santos (2003, p. 218-219) apresenta um quadro sinóptico no qual estão descritas as principais ações desses profissionais.

152. Professora universitária da PUC São Paulo responsável pela implementação de cursos a distância.

Especialista	Atividades
Conteudista	Cria e seleciona conteúdos normalmente na forma de texto explicativo/dissertativo e prepara o programa do curso.
Web roteirista	Articula o conteúdo por meio de um roteiro que potencializa o conteúdo (produzido pelo conteudista) a partir do uso de linguagens e formatos variados (hipertexto, da mixagem e da multimídia)
Webdesigner	Desenvolve o roteiro, criado pelo web roteirista, criando a estética/arte-final do conteúdo a partir das potencialidades da linguagem digital.
Programador	Desenvolve os Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), criando programas e interfaces de comunicação síncrona e assíncrona, atividades programadas, gerenciamento de arquivos, banco de dados. Enfim, toda parte do processo que exija programação de computadores.
Instructional designer	Analisa as necessidades, constrói o desenho do ambiente de aprendizagem, seleciona as tecnologias de acordo com as necessidades de aprendizagem e condições dos cursistas, avalia os processos de construção e uso do curso. Além disso, medeia o trabalho de toda a equipe de especialistas.

Quadro 9 – As atividades básicas dos especialistas em EAD.

Nas atividades descritas acima, observa-se que tanto o conteudista como o *instructional designers* são funções¹⁵³ que podem e devem ser exercidas pelos professores. Os conhecimentos que essas duas áreas demandam estão intimamente relacionados às teorias de aprendizagem, bem como as questões relacionadas à didática. As outras funções têm uma configuração mais técnica, o que não impede que os docentes se interessem também por essas áreas, mas isso acarretaria uma sobrecarga de trabalho. Moran (2003, p. 41) considera que o professor *online*

[...] precisa aprender a trabalhar com tecnologias sofisticadas e tecnologias simples; com Internet de banda larga e com conexão lenta; com videoconferência multiponto e teleconferência; com softwares de gerenciamento de cursos comerciais e com softwares livres. Ele não pode acomodar-se, porque a todo momento surgem soluções novas e que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos. Soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes.

153. Essas funções estão entre as sete descritas por Belloni, apresentadas anteriormente.

Há, ainda, autores como Azevêdo (2001), que considera que no modelo de EAD *online* não serão mais necessários nem conteudistas, nem *instructional designers*, pois, no primeiro caso, o professor “organiza o programa de estudo com exercícios e leituras oferecidas pela web ou em artigos e livros publicados ou ainda apostilas próprias”; quanto ao segundo, essa função será dispensável, na medida em que “não é necessário dar tratamento auto-instrucional a um material didático especialmente desenvolvido, pois o modelo pedagógico é outro, baseado em aprendizagem colaborativa, na interação de todos com todos”. De toda forma, em qualquer um dos modelos de EAD adotados, o recurso humano essencial será sempre o professor. Em suma, novos papéis podem surgir, outros podem desaparecer, mas o que permanecerá no centro do debate será esse importante ator do processo de ensino/aprendizagem: o educador.

Nesse sentido, com intuito de sintetizar esta seção, após terem sido apresentados os elementos constitutivos do professor coletivo, retomo as quatro grandes áreas que o pesquisador francês Bernard Blandin¹⁵⁴ (1990, p. 89) propôs em sua obra *Formateur et Formation Multimédia* como indicadoras das competências que devem ser desenvolvidas para que os educadores possam atuar em uma EAD em tempos de cibercultura.

154. Blandin é engenheiro de softwares, com doutorado em Sociologia, estabelecendo, portanto, a sonhada união que Lévy (1993) propunha entre profissionais das ciências humanas e profissionais de ciências exatas. Atualmente, ele é um consultor do *Centre d'Etudes Supérieures Industrielles* (<http://www.cesi.fr>) e Secretário Geral do *Forum français pour la formation ouverte et à distance* (<http://www.fffod.org>).

Cultura técnica significa um domínio mínimo de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática, indispensáveis em situações educativas cada vez mais mediatizadas.

Competências de comunicação mediatizadas ou não, necessárias não apenas porque a difusão dos suportes mediatizados habitua os estudantes a uma certa qualidade comunicacional, ou a “bons comunicadores”, mas também porque o professor terá de sair de sua solidão acadêmica e aprender a trabalhar em equipes, onde a comunicação interpessoal é importante.

Capacidade de trabalhar com método, ou seja, capacidade de sistematizar e formalizar procedimentos e métodos, necessária tanto para o trabalho em equipe como para alcançar os objetivos de qualidade e de produtividade.

Capacidade de “capitalizar”, isto é, de “traduzir” e apresentar seus saberes e experiências de modo que outros possam aproveitá-los e, em retorno, saber aproveitar e adequar às suas necessidades o saber dos outros formadores, competência importantíssima para evitar a tendência, muito comum no campo educacional, de “reinventar constantemente a roda”.

Essas quatro grandes áreas podem, ainda, ser complementadas com as competências apresentadas pela equipe do Projeto NAVE¹⁵⁵: ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa. São elas: a) levantar ou incentivar a identificação de problemas de investigação; b) propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa; c) favorecer a elaboração de conteúdos e a formação de conceitos; d) incentivar o desenvolvimento da autonomia do aluno; e e) reconhecer distintos caminhos a seguir na solução do problema, negociar redefinições e possibilitar a articulação de diferentes pontos de vista. A esses cinco tópicos eu acrescentaria ainda mais dois itens: i) constituir e animar comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa; e ii) produzir mensagens educacionais no paradigma proposto por esta tese.

155. Esse projeto é coordenado pelo professor Fernando de Almeida (PUC/SP), tendo como público-alvo licenciados da própria PUC/SP. Ele é desenvolvido em parceria com a IBM e o Ministério da Ciência e Tecnologia; e tem como perspectiva o desenvolvimento de uma cultura em Tecnologia da Informação para a atuação em Educação a Distância. Disponível em <http://www.pucsp.br/projetonave.ppt> (acesso em 15/12/2003).

3.4 Síntese do Capítulo

Não restam dúvidas quanto ao fato de que estamos vivendo um momento histórico no qual diferentes modelos de EAD estão convivendo, mas certamente é na direção do atendimento às novas demandas de formação que estudos nesta área precisam ser realizados. O modelo de EAD que se baseia, principalmente, na produção de massa de materiais padronizados já começa a dar sinais de esgotamento (apesar de grandes instituições ainda trabalharem sob essa ótica). Com isso, novas formas de EAD, mais flexíveis, modulares, com diferentes percursos de formação, têm se firmado, entre as quais se destaca a EAD *online*. Esse quadro se configurou, sobretudo, a partir da constituição de um novo espaço de trocas simbólicas: o ciberespaço. Como destaca Passarelli (2003, p. 173), “o ciberespaço se define por um saber hipertextual, descentralizado, interacional e transversal. Esse novo modo de saber institui uma nova forma de cultura – a cibercultura – fundamentada na lógica do transitório, do instantâneo, do atravessar longitudinalmente, da inovação e do caráter provisório do conhecimento”.

Nesse sentido, o presente capítulo apresentou algumas experiências que vêm ocorrendo no Brasil para a formação de professores pela modalidade de EAD, com o intuito de identificar quais são as competências e habilidades necessárias ao formador, para atuar nesse novo cenário, no qual está ocorrendo a convergência dos paradigmas “presencial” e “a distância”. A busca por respostas nessa área se justifica na medida em que, como atesta Belloni (2002, p. 152), “é muito provável e desejável que ocorram sinergias positivas entre essas duas modalidades de ensino, resultando em melhoria do ensino convencional, com os aportes inovadores vindos da EAD, que se beneficiará da excelência acadêmica das universidades convencionais”.

A análise das falas dos entrevistados nas pesquisas qualitativas brasileira e francesa revelou que o professor em EAD deixa de ser uma entidade individual para se tornar coletiva. Assim a noção de competência precisa ser compreendida como competência

do sistema¹⁵⁶, e não apenas de indivíduos atuando isoladamente, pois, dependendo da estrutura, da equipe e da natureza dos projetos desenvolvidos, será solicitado ao professor que desempenhe diferentes papéis (funções).

Dessa forma, como pensar na formação de professores para atuar em um quadro com tantas mudanças? Os modos convencionais de formação provavelmente não serão suficientes. Os resultados da pesquisa quantitativa, com um grupo de professores da Universidade Federal de Santa Catarina que vivenciou uma experiência na confluência dos dois paradigmas de EAD (industrial e pós-industrial), apontam alguns dados interessantes para uma reflexão sobre as principais formações que os professores precisam obter; entre elas a mediatização dos conteúdos, a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem, a utilização dos diferentes recursos informatizados (a partir de práticas pedagógicas inovadoras) e do hipertexto (como nova tecnologia intelectual de leitura, de escrita, de produção e de comunicação de conhecimentos (RAMAL, 2002, p. 183)). Finalmente, pode-se considerar que as competências dos docentes se configuram dentro de um processo cumulativo, uma vez que elas se ampliam, somam-se as antigas às novas, para atender ao processo de ensino/aprendizagem cada vez mais abrangente, conforme a sociedade se “tecnifica” e se “complexifica”.

156. Entendido aqui dentro de uma abordagem sociológica, ou seja, **sistema** como um conjunto de instituições políticas ou sociais, e dos métodos por elas adotados, encarados quer do ponto de vista teórico, quer do de sua aplicação prática.

Capítulo IV
**Criação e Produção de Materiais para a Modalidade EAD:
a Autoria em Questão**



*Mas nessas horas me pergunto, lembrando Foucault: O que é o autor? Dá para falar de autoria no ciberespaço? Afinal, será que produzimos só para a Academia e publicações, e não para fazer das pessoas e desse pequeno planeta alguma coisa melhor para viver. Respeito os direitos autorais, mas dou também o direito que se apropriem de minhas idéias porque não as produzi sozinho. Na verdade, o que faço não fica só no discurso, mas nas práticas, e o que é vivenciado não pode ser copiado. E o debate continua...
(GUERRA, 2001)¹⁵⁷*

157. Essa epígrafe é uma mensagem que foi veiculada em uma lista de discussão sobre trabalhos a serem disponibilizados na ANPED. Ela se encontra disponível no site <http://panda.fat.org.br/pipermail/eapesquisa/2001-March/000536.html> (acesso em 27/7/2003).

Neste capítulo tem lugar uma discussão mais detalhada sobre os diferentes modos de produção existentes para a modalidade de EAD, a partir da análise das instituições brasileiras e francesas pesquisadas. As atividades de criação (individual ou coletiva) são descritas, buscando compreender os aspectos relativos à noção de autoria e suas transformações, em função das propriedades de cada meio no qual a autoria se manifesta. Ao final apresenta-se o conceito de autoria, coerente com uma concepção dinâmica de linguagem e com as novas formas de educação e comunicação.

4.1 Diferentes Modos de Produção Educacional

EAD pós-industrial ainda não se estabilizou em termos de modelos e práticas de referência. Ou pelo menos estes modelos e práticas de referência ainda não são tão visíveis quanto os modelos e práticas da EAD industrial. (AZEVEDO, 2001)

4.1.1 Nas instituições francesas

Das sete instituições francesas pesquisadas¹⁵⁸, observa-se que as duas maiores em termos de estrutura organizacional e de oferta de cursos (Centre National d'Enseignement à Distance – CNED e Conservatoire des Arts et Métiers – CNAM) trabalham dentro de uma mesma abordagem para a criação e produção dos diferentes materiais para a EAD (impresso, em suportes audiovisuais e/ou digitais), ou seja, suas equipes são coordenadas por uma dupla formada por um profissional da área tecnológica e outro da área educacional, tendo como guia de trabalho um *cahier de charges*¹⁵⁹. Segundo o responsável pela formação do CNED,

A partir de um plano detalhado de atividades bem preciso (que é interno) nós formamos os chefes de projeto, pessoas que podem ser os interlocutores dos autores e que podem estabelecer, se quiser, relações entre as diferentes funções de uma formação a distância. Mas isso é uma lógica interna. Agora, se você me diz: “sim, mas se nós colocarmos uma função a mais vai nos custar mais caro”, é verdade. Frequentemente pessoas que vêm dos colégios, que vêm do exterior ou de outras

158. Tele 3 – Université de Paris III, Clermont, Ministère de la Recherche – Direction de la Technologie, CNED, CNAM, Institut des Sciences Pratiques de l'Éducation de l'Université de Lumière-Lyon 2, Université de Paris VIII.

159. Não há uma expressão correspondente em português, até porque as instituições brasileiras não adotam tal procedimento ao longo da produção, havendo alguns documentos complementares chamados de “plano detalhado de atividades” ou “fluxograma de ações”.

*regiões da França aqui para o CNED, quando elas vêm para um estágio, elas nos dizem: "Eu tenho que fazer tudo".*¹⁶⁰

Essa figura do chefe de projeto acaba sendo necessária, na medida em que essas instituições desenvolvem muitas formações simultaneamente, melhor dizendo, “atendem a demandas específicas de formação e oferecem uma grande variedade de ações não formais de formação contínua e treinamento” (BELLONI, 2001, p. 93). Assim, o *cahier de charges* consubstancia-se como o elemento de acompanhamento, pois ele descreve com precisão o projeto relativo a cada ação em EAD, sendo normalmente elaborado com a assistência de um engenheiro pedagógico¹⁶¹. Sua composição é a seguinte (podendo ter algumas variações conforme a instituição):

- a) descritivo de todas as dimensões envolvidas no processo: tipo de atividade gerada: transmissão, suporte de avaliação ou de auto-avaliação, simulação, ajuda à produção; apresentação do conteúdo (*corpus*) e da forma adotada; modo de utilização e situações para o uso;
- b) definição de uma maquete ou, ainda, de um protótipo (para os casos de simulação ou de um suporte no qual a interatividade é muito empregada);
- c) definição das condições de manutenção e de alimentação dos novos dados sobre as quais se responsabiliza o conceutor; e

160. A partir d'un cahier des charges très précis qui est interne, on forme des chefs de projets, des gens qui sont en mesure d'être des interlocuteurs des auteurs et de faire, si vous voulez, le lien entre les différents métiers pour la formation à distance. Mais ça c'est la logique interne, maintenant vous me dites: "Oui, mais nous, si on met une fonction plus, ça va nous coûter plus cher". C'est vrai. On a souvent des gens qui nous viennent des collèges, qui nous viennent de l'étranger ou d'autres régions de la France au CNED, quand ils viennent dans un stage, ils disent: «Moi, je dois tout faire» .

161. Essa designação revela a visão de “produção” em larga escala dessas instituições. O termo “engenharia pedagógica” origina-se do termo americano “engineering”, que significa análise, implementação, avaliação de projetos em qualquer domínio. A empresa ou o indivíduo que se pretende um especialista de engenharia pedagógica ou engenharia da formação afirma sua competência no domínio da análise de necessidade, assim como na concepção, na implementação e na avaliação de ações ou de projetos de formação.

d) um cronograma (etapas de realização) e o orçamento previsto.

Esse *cahier de charges* é um instrumento de comunicação, de estruturação, de descrição das experiências de EAD entre todos os atores envolvidos. No início do trabalho, ele é apresentado aos responsáveis financeiros para a solicitação do orçamento necessário à implementação da experiência. Durante o desenvolvimento, trata-se da peça de referência para aqueles que estão executando as diferentes ações, e, uma vez concluídas todas as etapas, torna-se o elemento de referência para a avaliação de todo o processo educacional.

No caso do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), o instrumento do *cahier de charges* é uma peça fundamental, pois a equipe do Serviço de Inovações para a Formação Aberta e a Distância acredita que, como todo projeto de engenharia pedagógica, um projeto de FOAD deve ser identificado por suas diferentes fases (para cada uma delas, documentos específicos são produzidos, como indicado pelo quadro abaixo¹⁶²).

Fase	Características da fase	Documento típico produzido na fase
Análise inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Direcionar as intenções e ambições do projeto. - Identificar os recursos disponíveis e as dificuldades. - Identificar as modalidades da Formação Aberta e a Distância (cursos <i>online</i>, interações alunos/professores). 	<i>Cahier des charges</i>
Concepção	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber as soluções pedagógicas e técnicas adaptadas às intenções e ambições estabelecidas. - Definir um plano de ações. 	Cenários pedagógicos Maquetes
Realização	<ul style="list-style-type: none"> - Realização pedagógica e técnica. - Redação da documentação. - Acompanhamento da realização (sobretudo se houver uma terceirização de alguns serviços). 	Protótipo Redação dos documentos complementares (documentos de apresentação, de acompanhamento, guias).
Experimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de uma grade de avaliação. - Participação da experiência (tutoria a distância, animação de sites na Web). - Acompanhamento, regulação da experiência. 	Relatório da experiência. Avaliação

Quadro 10 - As fases da Formação Aberta e a Distância – CNAM

162. Essas informações foram relatadas pelos responsáveis do Serviço de Inovações para a Formação Aberta e a Distância no momento da entrevista compreensiva, em 13/6/2002.

Nesse contexto, três situações podem *a priori* se apresentar em termos de projetos. São elas: 1) a formação existe sob uma forma clássica (presencial), e o projeto consiste em criar os suportes FOAD necessários; 2) a formação já existe em FOAD em uma componente da rede CNAM; o projeto consiste, então, em estudar as possibilidades de generalização dessa experiência (difusão, adaptação); e 3) trata-se da criação de uma nova formação, e, tendo em vista as escolhas estratégicas do CNAM, o estudo da dimensão da FOAD deverá sistematicamente estar integrado ao momento da fase de engenharia pedagógica.

Normalmente, para o financiamento de novas experiências, ocorre uma chamada por projetos¹⁶³, e os dossiês selecionados são financiados pelo CNAM. O Serviço de Inovações para esse tipo de formação garante tanto as funções de engenharia em nível interno da rede CNAM (montagem da célula FOAD, concepção editorial e mediatizada da disciplina oferecida, acompanhamento dos professores para a criação e produção dos diferentes recursos), como em nível externo, junto a outros organismos de formação, no quadro das convenções ou dos programas europeus. Além disso, esse serviço assume a coordenação operacional dos seguintes aspectos: direitos autorais, regras para inscrição e cobrança dos cursos e responsabilidade pela criação dos cursos FOAD junto aos professores, tendo apoio, para isso, dos grupos de trabalho que reúnem os atores diretamente envolvidos: professores e responsáveis dos centros regionais do CNAM.

163. Essa prática também tem ocorrido no Brasil, por diferentes instituições. Um exemplo disso é o edital do projeto Fábrica Virtual, disponível na página da Rede Internacional Virtual de Educação (Rived). Desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) e pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), com o apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). O projeto é uma expansão do programa Rived para a criação de material didático digital. O edital convoca instituições públicas de ensino superior para participar do processo de produção de módulos educacionais virtuais, semelhantes aos desenvolvidos pelo Rived. Um dos resultados será a produção em larga escala de material didático do ensino médio para os laboratórios de informática nas escolas da rede pública (Conforme informações obtidas no site <http://www.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?id=5061>, acesso em 10/2/2004).

Segundo o responsável geral desse serviço, a presença da FOAD obriga os professores a repensar suas práticas pedagógicas, pois, para atuar em uma experiência dessa ordem, devem refletir sobre dois níveis da organização pedagógica:

- a) no primeiro, deve ser feita a identificação do modo de organização da FOAD que será adotado, indicando com precisão os respectivos tempos de formação presencial e a distância, bem como a escolha do agenciamento do tempo; e
- b) o segundo nível corresponde à definição dos cenários pedagógicos. Nesta etapa são identificadas a progressão didática, a definição das atividades pedagógicas, assim como a definição das modalidades de acompanhamento a distância e/ou presencialmente.

Para a equipe do Serviço de Inovações para a FOAD, esta última etapa é uma das mais importantes, pois, para eles, toda formação que se desenvolva unicamente dentro de uma lógica na qual só há a relação entre o ambiente virtual de aprendizagem e o estudante está condenada ao insucesso.

Com relação às universidades francesas¹⁶⁴, pode-se afirmar que elas estão em uma mesma etapa que as universidades brasileiras, ou seja, estão em fase de experimentação dos diferentes modelos e formatos de EAD. Na Universidade de Paris III, segundo o diretor pedagógico da Tele 3 – Enseignement à Distance de la Nouvelle Sorbonne, trabalha-se dentro de uma lógica de transição de modelos, pois o acesso à

164. Por iniciativa do Ministério da Educação Nacional francês, foi criada em 1987 uma Federação Interuniversitária de Ensino a Distância (FIED – <http://telesup.univ-mrs.fr/html/fied.htm>), com o objetivo de reunir em uma rede as universidades que desenvolvem ensino a distância e online sob as diferentes formas, por intermédio de serviços específicos, como os Centros de Tele-Ensino Universitário (CTEU), os Serviços de Ensino a Distância (SEAD), as Unidades de Formação e de Pesquisa (UFR) e os departamentos de formação. Essa federação garante uma representação em nível internacional do ensino universitário francês a distância em colaboração com os órgãos envolvidos (Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Cooperação EduFrança, entre outros), além de ser a coordenadora ou parceira de muitos projetos de ensino com as tecnologias de informação e comunicação, buscando sempre a melhoria da qualidade do acompanhamento dos estudantes a distância. A universidade de Paris III – Sorbonne Nouvelle integra essa federação.

Internet ainda não é realidade para a grande maioria dos estudantes dessa instituição. Dessa forma, são realizadas as operações dentro de três perspectivas: na primeira, a equipe toma o curso como foi concebido pelo professor e o disponibiliza de forma digital (nos formatos de texto propriamente dito ou em PDF). Essa etapa é denominada de “impressão feita sob encomenda”. O diretor reconhece que, do ponto de vista pedagógico, não há nenhuma diferença, ou seja, não há uma preparação dos materiais para a modalidade de EAD *online* propriamente dita.

Dentro da segunda perspectiva, busca-se disponibilizar os textos *online* a partir da noção de granulagem. Nessa fase, muitas operações são solicitadas à equipe de professores que trabalham na Tele 3, pois, dentro dessa concepção de granulagem (termo empregado pelos especialistas da área da documentação e adotado pela equipe), é preciso definir quais são as menores unidades para se disponibilizar a partir de uma lógica rizomática, ou seja, aquela que favoreça um pensamento mais inferencial, na medida em que possibilita as mais variadas conexões, sem nenhuma preocupação hierárquica, onde a cada nova leitura surgem novos caminhos, novas cartografias cognitivas. Isso porque, para os materiais disponibilizados unicamente pela web, a noção de leitura progressiva e horizontal deixa de existir (ou existe em menor escala). Os usuários (no caso, os estudantes) começam a leitura de um dado curso a partir do proposto na página inicial do *site*, esperando, em seguida, poder criar seus próprios caminhos de leitura, a partir daquilo que está proposto pela estruturação interna. Isso implica um planejamento capaz de atender aos seguintes critérios:

- a) flexibilidade: como, por exemplo, passar diretamente do módulo 1 (no caso, o módulo equivale a um capítulo) para o módulo 3, sem ter que passar necessariamente pelo módulo 2; ou vice-versa;
- b) modularidade: os módulos e submódulos devem ser independentes uns dos outros, mas mantendo a coerência interna do curso; e

- c) não-linearidade: os *links* de navegação entre os diferentes módulos e submódulos devem ser previstos pela equipe, mesmo sabendo que cada leitor realizará o seu próprio percurso de leitura.

O diretor pedagógico adverte que questões como essas precisam de um planejamento rigoroso do professor responsável pela disciplina e da equipe de produção das interfaces informatizadas. Já para a última perspectiva, eles têm buscado soluções para desenvolver os cursos totalmente *online*, a partir da plataforma WebCT; mas o diretor reconhece que uma opção dessa ordem só poderá ocorrer dentro de quatro ou cinco anos, quando um maior número de estudantes poderá ter acesso à Internet. De acordo com suas informações, mais da metade dos estudantes franceses ainda não têm acesso à rede mundial de computadores¹⁶⁵, havendo apenas parte do contingente desses estudantes com um endereço de e-mail, podendo eventualmente se conectar à rede nos cybercafés, na casa de amigos ou, ainda, no trabalho. Essa realidade parece não diferenciar daquela vivida hoje por boa parte dos estudantes brasileiros.

Finalmente, entre as instituições francesas pesquisadas, a que merece destaque, não pelo seu modo de produção em EAD, mas por sua proposta de ação, é o *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information* (Clemi). Essa instituição se distingue das demais, desde sua origem, em 1983, por sua missão, que é “promover, especialmente por ações de formação, a utilização pluralista dos meios de informação no ensino, a fim de favorecer uma melhor compreensão pelos estudantes do mundo

165. Segundo informações obtidas no site http://www.france.diplomatie.fr/label_france/France/DOSSIER/soc_info/02.html (acesso em 10/12/2003), os números da França e da Sociedade da Informação são os seguintes: número de internautas no fim de 1998: 3,7 milhões. Início de 2000: 6,7 milhões (para uma população total de 60,4 milhões de habitantes), com a seguinte representatividade: 60,5% de homens e 39,5% de mulheres. Na repartição por faixa etária identificam-se os seguintes dados: jovens de 15 a 24 anos representam 35% dos internautas; dos 25-34 anos, 24,4%; dos 35-49 anos, 28,6%; e os com mais de 50 anos, 12,5%. Essa situação fez com que ações para o desenvolvimento de pontos de acesso público à Internet proliferassem nos últimos anos na França. Esses pontos estão atualmente disponíveis nos Centros de Informação para a Juventude, bibliotecas públicas (e elas não são poucas em todo o território), agências locais para o emprego e agências de correios.

que os rodeia, desenvolvendo para isso o seu senso crítico” (GONNET, 1995, p. 112). Entre as principais ações¹⁶⁶ desenvolvidas por esse centro, destacam-se:

- a) formar os professores para o conhecimento do sistema comunicacional (os diferentes meios de comunicação e suas especificidades), para a análise e a compreensão de suas mensagens, com vistas à utilização pedagógica em sala de aula desses meios e suas mensagens;
- b) promover o encontro entre os professores e estudantes com os diferentes profissionais dos meios de comunicação, a fim de estabelecer o desenvolvimento de projetos comuns, tais como a *Semana da Imprensa na Escola*¹⁶⁷
- c) acompanhar a expressão dos estudantes no ambiente escolar (jornais, rádio, vídeo, internet), para formá-los para os circuitos da informação, a liberdade de expressão e a responsabilidade cívica; e
- d) produzir e difundir os documentos pedagógicos em forma de livros, de brochuras e de suportes audiovisuais. Essas publicações têm por objetivo suscitar e desenvolver, nas instituições educacionais, trabalhos e reflexões sobre a atualidade, sendo essa uma forma de atingir um público mais amplo do que aqueles dos estágios de formação.

Nesse sentido, o Clemi se distingue de outras instituições envolvidas com a temática da educação para as mídias pelas suas ações de formação, pois elas não se centram em um tipo de gênero ou de suporte da informação. O que está em jogo é o

166. As informações aqui relacionadas fazem parte de um texto produzido em abril de 2000 (Education à l'information: un apprentissage fondamental) pela equipe do Clemi (Jacques Gonnet, seu diretor, e Evelyne Bévort, Diretora Adjunta). Esse documento foi posteriormente submetido e reformulado pelos membros do Conselho de Orientação e de Aperfeiçoamento do Clemi, sob a direção de Jean-Marie Dupont.

167. De 22 a 27 de março de 2004 ocorre a 15ª semana, com o seguinte tema: diversidade das mídias, pluralismo de opiniões. Para os professores inscritos, como em todo ano, um dossiê pedagógico é preparado para ajudá-los a trabalhar com os alunos o tema proposto. Informações disponíveis no site <<http://www.clemi.org/spe1.html>> (acesso em 21/1/2004).

desenvolvimento de uma formação crítica e pluralista a partir da articulação entre produção e recepção das diferentes mensagens. Essa proposta parece ser essencial se quisermos pensar em uma formação de qualidade para os professores poderem atuar em experiências educacionais (presenciais e/ou a distância) dentro de uma perspectiva da inter-relação entre os campos da Educação e da Comunicação.

No Brasil, há experiências significativas com relação à formação dos educadores para a apropriação dos diferentes meios de informação e comunicação. Destaco a ONG Tver¹⁶⁸ e o projeto Educom.rádio¹⁶⁹. A Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação também oferece ações de formação (tais como o Proinfo, a TV Escola e a Radio Escola), mas boa parte delas centra-se somente em uma dimensão instrumental, ou seja, as tecnologias de informação e comunicação são tratadas como ferramentas pedagógicas, não sendo observada a dimensão da educação para as mídias. Por sua vez, a respondente 17 da pesquisa qualitativa brasileira, professora da PUC de São Paulo, alerta para outro fator importante no desenvolvimento dessas propostas ao destacar a ausência de um trabalho de integração entre elas, pois, ao se separarem essas formações em função dos meios (rádio, TV, computador), uma sobreposição de atividades acaba ocorrendo, o que desestimula uma maior participação dos docentes.

4.1.2 Nas instituições brasileiras

Com relação às 11 instituições brasileiras¹⁷⁰ pesquisadas, observa-se que, diferentemente das francesas, há uma certa ampliação nas propostas de oferta das experiências de

168. Site <http://www.tver.org.br>. (acesso em 12/1/2004)

169. Site <http://www.educomradio.com.br/quem-somos/quemsomos.asp>. (acesso em 12/1/2004)

170. São elas: Secretaria de Educação a Distância do MEC, Universidade de São Paulo, Senac SP, Escola do Futuro, PUC Minas Virtual, LED/UFSC, Universidade Anhembi Morumbi, Instituto Universidade Virtual Brasileira, Fundação Vanzolini e PUC São Paulo. Cabe salientar que foram 17 pessoas entrevistadas, mas algumas delas pertenciam a uma mesma instituição.

EAD, refletindo diretamente no modo de produção. Assim, a categorização dessas instituições entre especializadas (*single mode*), integradas (*dual mode*) e associativas (BELLONI 2001, p. 91-92) parece não ser suficiente, pois, apesar de essa classificação ser relativa à estrutura organizacional, há outros elementos envolvidos nessa fase de transição entre os modelos de EAD (sobretudo no que diz respeito à EAD *online*) que acabam extrapolando as características das categorias propostas.

Desde 1994, algumas experiências de EAD vêm sendo colocados em prática por docentes da USP, por iniciativa própria¹⁷¹, como é o caso das experiências realizadas pelo professor livre docente de Biologia, respondente 2, da pesquisa qualitativa. Esse professor, ao relatar sua aproximação com tais ações, revela:

Olha, essa história é longa. A primeira coisa que aconteceu foi que eu usei computador desde que eu comecei a trabalhar com análise de dados biológicos. Em 1980 eu comprei um computador por hobby. Aí eu comecei a fazer programas pensando em utilizá-los para ensino. Em 1982 eu já fazia programas que simulavam processos biológicos. Aí eu me entusiasmei com o potencial de visualizar os processos que eram vistos de uma maneira muito enfadonha pelos biólogos, que eram processos quantitativos que precisam de uma base muito matemática para que os alunos possam compreender. Os alunos de Biologia são muito reticentes em relação a essa abordagem analítica. As equações para entender o processo não são simples, então eu tentava mostrar de uma maneira dinâmica. Em 1994, 1995, quando apareceu a web, uma nova perspectiva se anunciou. Ah, antes disso, eu, em 86, 87 talvez, eu fui fazer um curso optativo para noções de computação em Biologia. A partir daí eu sempre dava como exemplo, ou senão ensinava os alunos a fazerem programas que tinham algum potencial de ensino de alguma coisa em Biologia. Então, eram exemplos limitados,

171. Outro exemplo de experiência isolada é o site Nexus (<http://bpassarelli.futuro.usp.br/nexus>), concebido e implementado pela professora Brasilina Passarelli (da ECA/USP) e sua equipe da Escola do Futuro. Segundo Passarelli (2003, p. 82), esse site ancora as “atividades de produção do conhecimento prevendo a publicação de trabalhos dos alunos, tanto individualmente como em grupo. [...] O Nexus – da Informação ao Conhecimento – constitui um ambiente virtual de aprendizagem no qual o aluno encontra espaço para publicar seus trabalhos individuais ou em grupo, um fórum para trocar idéias com seus colegas, orientações, além de uma síntese do conteúdo dos cursos ministrados bem como conceitos fundamentais que o ajudarão muito no desenvolvimento da pesquisa”. As iniciativas mais ou menos isoladas como estas, ou mesmo um curso de graduação em uma universidade convencional, fazem parte do “modo integrado”, mas em uma fase de transição, pois entre o movimento de institucionalização e o trabalho individual de alguns professores é que algumas mudanças começam a ocorrer e, por conseguinte, inovações são implementadas.

mas eles podiam utilizar suas criatividadees para quando fossem professores usar o computador no ensino. No começo eram programas para uma única máquina. Quando a Internet se estabeleceu mesmo, eu comecei a ensinar programação em HTML para eles fazerem páginas interativas para o ensino de Biologia.

Pode-se observar pelo relatado que, nesse caso, o modo de produção é “artesanal”, ou seja, tudo é desenvolvido pelo próprio professor, a partir dos seus conhecimentos teóricos (relativos à sua área de atuação, a Biologia) e tecnológicos. Nesse caso, nota-se uma transposição para o *site* produzido pelo professor dos conteúdos ministrados em sala de aula; dessa forma, a arquitetura das páginas acaba por não propiciar um aumento das instâncias de interação entre os alunos entre si e com o professor. O docente reconhece, ao longo da entrevista, a necessidade da constituição de uma equipe de trabalho para uma melhoria da qualidade do que é ofertado, ou seja, reconhece que o professor precisa deixar de ser uma entidade individual e necessita tornar-se uma entidade coletiva. Para ele,

O professor tem que ter habilidade para trabalhar em equipe. Isso daí seria importante na disponibilidade de se ter uma equipe de trabalho. Situação ideal, mas que não é sempre viável. Olha, uma questão que eu acho também que seria muito importante nessa equipe é ter técnicos bons na parte de informática.

No sentido de dar uma resposta mais institucional a essas demandas isoladas, no final de 2003 foi criado na USP um Grupo de Trabalho de Educação a Distância, sob a coordenação do professor Carlos Alberto Barbosa Dantas, do Instituto de Matemática e Estatística (IME). Em fevereiro de 2004, foi encaminhado ao reitor dessa universidade um projeto com as diretrizes políticas, espaciais e de infra-estrutura para a implantação de cursos a distância nos níveis de extensão, graduação e pós-graduação. Esse grupo, constituído por professores de diferentes áreas (tais como Medicina, Letras, Biomédicas, Educação, Comunicação, Engenharia e Economia), busca delinear os objetivos de uma ação integradora das diferentes experiências que ocorrem hoje dentro da universidade¹⁷². Segundo o professor da Politécnica Wilson Ruggiero, integrante desse

172. O curso de capacitação de professores oferecido pela Faculdade de Educação, o projeto Poli Virtual, a disciplina de Telemedicina ministrada pela Faculdade de Medicina, bem como os programas da Escola do Futuro e da Cidade do Conhecimento são alguns dos exemplos de experiências na área de EAD que já ocorrem na USP.

Grupo de Trabalho, a ampliação do acesso às redes de alta velocidade proporcionará cada vez mais melhores resultados à educação a distância, especialmente no que diz respeito à interatividade. Na sua visão, “ferramentas mais eficazes de interatividade permitem aos educadores mais liberdade para exercer suas estratégias e táticas pedagógicas, sem ficar amarrado às restrições tecnológicas”¹⁷³.

A pergunta que se coloca todavia é: como ficarão aqueles professores que, diferentemente do professor de Biologia, desconhecem as questões técnicas? Ou, ainda, como resolver as questões relativas à produção dos materiais no que tange à convergência das mídias (incorporando textos, sons, vídeos), “trabalhando simultaneamente com a narrativa linear e não-linear, hipertextual”? (PASSARELLI, 2003, p. 91). Mais do que isso, como garantir que ocorram instâncias de interação a partir da construção de comunidades virtuais de aprendizagem, sem um trabalho coletivo?

Marques (2003, p. 29), no prefácio da obra *Educação a distância: cartografias em movimento*, revela que os cursos da PUCRS Virtual Educação a Distância são todos “elaborados em projetos de co-autoria que demandam tempo, discussões, exame de viabilidade e tomadas de decisão”. O pesquisador expõe ainda como é constituída a equipe:

Nossa equipe é multidisciplinar e heterogênea quanto aos níveis de capacitação, mas isso não é restritivo; ao contrário, é altamente enriquecedor, pois torna o time, como um todo, um grupo multifacetado e criativo, desejoso de superar obstáculos, através da criatividade e da energia pessoal que coloca em tudo quanto faz.

A forma de trabalhar da equipe da PUCRS Virtual também é compartilhada por outras instituições pesquisadas, tais como a Gerência de Educação a Distância do Senac/SP. Como afirma sua gerente (respondente 4 da pesquisa qualitativa brasileira),

173. Declaração colhida na matéria De longe, mas com qualidade, veiculada no Jornal da USP, período de 1º a 7/12/2003, p. 4.

Com a minha chegada, eu pedi que eles trabalhassem juntos a maior parte do tempo. É extremamente importante que todos conheçam esse processo do início ao fim para se entender as iniciativas.

Pode-se observar que a presença de uma profissional com conhecimentos específicos na área de EAD¹⁷⁴ acabou por modificar o processo, deixando de lado o modelo fordista de produção, para adotar um modelo mais colaborativo no desenvolvimento das ações. Os resultados já começam a ser notados pela própria concepção do novo portal da instituição¹⁷⁵. Essa compreensão de um trabalho colaborativo é também defendida pela coordenadora da área de EAD do Centro de Idiomas do Senac São Paulo (respondente 3 da pesquisa brasileira).

O trabalho tem sido desenvolvido em equipe, ou seja, a equipe se reúne e discute a produção. O primeiro curso que nós fizemos foi desenvolvido estrategicamente, pensado por um mentor que foi o consultor, e operacionalmente ele foi elaborado por um conteudista. Eles trabalharam juntos, mas sempre o mentor foi considerado como o cabeça. Quando eu entrei na proposta de trabalho, o curso já tinha sido desenvolvido. O que aconteceu então? Nesse momento, eu, como coordenadora da equipe e coordenadora de área, senti necessidade de integrar mais as pessoas. Então, eu tinha que, primeiro, identificar quais seriam os componentes da minha equipe, quais as competências que eles deveriam ter, qual o perfil adequado para essa equipe e sair à procura, além de capacitá-los. Eu sabia que eu tinha dentro da minha equipe de docentes presenciais pessoas com potencial, mas sem conhecimento. Tive que identificá-los, treiná-los, muita conversa foi necessária, muita reunião aconteceu. Eu encaro a educação a distância, assim como qualquer outra produção educacional, um conjunto, uma equipe. Eu não consigo ver alguém que planeja o curso, alguém que vai lá e executa. Eu não consigo dissociar uma coisa da outra, mesmo porque o que a gente tem inclusive identificado é que todas as pessoas que participaram do planejamento, executaram muito melhor. [...] Eu acho que, apesar de não ter todo o ferramental teórico e todo o suporte teórico necessário, a gente tem conseguido alguns bons resultados.

Apesar das experiências acima relatadas, essa constituição de equipes de trabalho parece não ser a tônica, sobretudo nas instituições públicas de ensino superior. O

174. Essa profissional é Analista de Sistemas, com mestrado em Educação a Distância (ambas as formações realizadas na Universidade Mackenzie).

175. Na época da entrevista (5/02/2003), o portal estava passando por uma reestruturação. O site atual é www.ead.sp.senac.br.

editor do Centro de Educação a Distância da UnB, respondente 6, sinaliza um problema que vem ocorrendo com muitas dessas instituições: com a inexistência de concursos para diversas áreas, as universidades têm se visto obrigadas a terceirizar, em alguns casos, algumas de suas atividades. Assim, observam-se no atual momento histórico diferentes unidades da universidade trabalhando com fundações para a oferta de cursos a distância. Na medida em que essas fundações têm a capacidade de manter um banco de profissionais que podem responder com agilidade e com qualidade, segundo o padrão definido pelas diferentes unidades, elas acabam sendo requeridas. Mas o mais preocupante nesse caso é a competição interna que esse tipo de situação pode gerar. Segundo o editor,

A Universidade de Brasília hoje é uma instituição que, de certa forma, até compete internamente para a oferta de novos cursos. Acho que por falta dessa coordenação é que mais ações poderiam ser feitas internamente sem que elas estivessem competindo.

A gerente educacional do LED/UFSC, respondente 11, reafirma a necessidade de um trabalho de integração entre as diferentes unidades da Universidade, o que evitaria um trabalho isolado e competitivo. Segundo essa gerente,

Existe uma coisa muito importante em educação a distância: quando se trata da concepção, principalmente nos casos desta natureza, principalmente ela tem que passar por um processo de institucionalização muito grande. Então, quem vai se envolver num processo como esse tem que se envolver desde o princípio; não pode cair de pára-quedas depois do projeto feito. [...] Porque quando o professor entende que tem todo um processo, quando a universidade consegue passar isso para suas unidades, há uma mudança na cultura interna da própria universidade, dos diferentes centros e departamentos. É aí que tem que começar essa mudança, na institucionalização¹⁷⁶ da modalidade.

176. Como destacado anteriormente, o processo de institucionalização da modalidade de EAD nas instituições é uma etapa importante, mas não é garantia de mudança e/ou inovação dentro dessas instituições de ensino superior. Para que isso ocorra efetivamente, é preciso que haja um envolvimento de todos os atores implicados nesse processo.

De toda maneira, apesar das constatações da gerente educacional, o LED/UFSC (como já identificado na análise do capítulo 3 desta tese) tem seu modo de produção na transição dos paradigmas (fordista e pós-fordista), porque, para atender ao fluxo de produção¹⁷⁷, sobretudo dos materiais impressos, para um grande número de estudantes (como foi no caso do Programa de Capacitação UFSC/Bahia), essa parece ser a solução possível.

Essa situação também foi vivenciada pela coordenadora de produção editorial de materiais educacionais do Programa Especial de Formação Universitária (PECFOR), respondente 15. De acordo com as suas considerações, ao relatar a produção dos materiais impressos, observa-se:

Tenho exemplos de projetos diferentes. E aí eu tenho fluxos de trabalho muito diferentes. Eu vou pegar um projeto que é o PEC Formação Universitária. Foi um curso encomendado pela Secretaria de Educação, portanto tinham diretrizes da Secretaria de Educação que estavam sendo seguidas. A Fundação Vanzolini foi contratada como a gestora. Na Fundação Vanzolini há duas equipes que cuidam dessa coisa de conteúdo. Uma equipe que é chamada de equipe de apoio às universidades, que era uma equipe que fazia a interface com as universidades, tentando manter as diretrizes da Secretaria de Educação. E, nesse sentido, muito deste contato com os professores das universidades, ele era mediado aí por essa equipe. Portanto, em muitos aspectos, a equipe de produção, que é a outra equipe, fazia uma interface com a equipe de apoio às universidades, que, por sua vez, estava grudada com o autor. Sobre o fluxo de produção do material impresso, a gente recebe um texto no Word, esse texto passa por uma leitura editorial para ver no que esse material precisa ser adequado. Passa por uma preparação de texto, nessa leitura editorial, por exemplo, são levantados todos os links que esse material pode ter, todos os apoios de aprendizagem que esse material precisa ter. Então, nessa primeira leitura, já se faz essa indicação, esse material passa por uma preparação, passa por uma pesquisa, para abertura desses links, passa por uma leitura iconográfica; a gente tem uma preocupação muito grande com a questão da iconografia, não como ilustrador, mas também como facilitador de aprendizagem, também como ampliação de conceitos. Então tem essa pesquisa iconográfica, tem uma editoração, pois nessa fase já foi feito projeto editorial.

177. No anexo G, está presente o fluxograma das ações da equipe do LED/UFSC.

Para os materiais na web, a coordenadora de produção editorial do PEC Formação assinalou certa dificuldade para se trabalhar junto aos docentes, pois muitos deles não tinham um conhecimento prévio sobre a linguagem necessária para se disponibilizarem conteúdos nessa mídia:

E tem uma área específica para o trabalho com material web, pois é ainda mais complicado, porque com o material impresso os professores já estão familiarizados. O material web não. Eles não sabem o que é, eles não sabem que interações são possíveis ali dentro, como é que essa mediação tem que se dar, então é um caos quando você vai produzir para esse tipo de suporte. Dessa forma, nós fizemos um grupo de trabalho, e esse grupo teve um avanço, porque tinha um espaço de discussão que dizia assim: olha, a mídia não está sendo bem trabalhada dentro do curso porque o conteúdo que está sendo dado para ela não é o conteúdo adequado.

Entretanto, a coordenadora revelou os avanços conseguidos após um trabalho de formação em serviço. Essa formação não foi reduzida a uma dimensão meramente instrumental, de escolha de estratégias e meios a aplicar de forma competente; ao contrário, preparou esses docentes numa perspectiva do “aprender fazendo” e do “fazendo para aprender”.

[...] Então a partir desse trabalho de formação, eles começaram a olhar para isso e discutir de um jeito um pouco melhor. Nós fizemos um fim de semana inteiro de capacitação desse grupo com todos os professores que atuavam na questão da mídia, fazíamos reuniões semanais onde os conteúdos eram discutidos, como é que eles deveriam acontecer; isso tudo no período de pré-produção. E assim mesmo foi muito difícil de conseguir dar conta. Hoje já melhorou muito, a gente deu um salto de qualidade.

Cabe aqui uma ressalva. Mesmo com metodologias com forte apoio de mídias interativas, como foi o caso do PEC Formação, observa-se uma predominância do material impresso em virtude de uma maior familiaridade que as pessoas ainda mantêm com esse meio. Pode-se dizer, assim, que tanto a Fundação Vanzolini como o LED/UFSC atuaram dentro de uma mesma lógica, sobretudo no que diz respeito à formação dos docentes envolvidos na experiência pelas equipes de formação interna. O trabalho desenvolvido pela equipe de apoio às universidades, no caso do PEC

Formação, acabou sendo o mesmo desenvolvido pela equipe do GAP/LED, no caso do Curso de Complementação UFSC/Bahia. Esses dois modelos revelam que um núcleo de apoio pedagógico comunicacional aos docentes se faz necessário, especialmente quando se tem um grande contingente de profissionais atuando, a partir de formações as mais diversas possíveis.

Dentro de uma outra abordagem, menos quantitativa, os professores da PUC/SP, segundo os comentários da respondente 17, atuam como uma equipe mais integrada. Como relata a professora,

Neste projeto específico, com a Secretaria Estadual de Educação de Goiás que estamos começando são cinco formadores. Têm outros que são mais. Neste grupo de formadores, nós concebemos o projeto a partir de uma solicitação da Secretaria. A solicitação, em geral, que vem da Secretaria, é uma coisa meio difusa, então é no diálogo com eles que nós vamos fazendo esta concepção também. É uma concepção feita em parceria. A partir destas discussões, digamos assim, desta semente que é então concebida em conjunto, aí vamos elaborar os textos em conjunto, às vezes pegamos um ou outro que já temos, mas, no grosso modo, a maior parte dos textos são escritos especialmente para o projeto. Depois é que eles dão origem a livros. Por exemplo, o livro Educação a Distância Via Internet, pela editora Avercamp, saiu de um projeto. Agora para a ação de Goiás, nós concebemos os textos e pensamos nas estratégias das atividades em conjunto. Aí cada formador assume a sua turma e dentro daquelas estratégias, que são assim uma espécie de espinha dorsal do que vai acontecer, tem a atuação do formador com o grupo dele. Porque tem o estilo diferente do formador e também cada grupo tem um movimento diferente. Porque as turmas são de 25 a 28 alunos e cada uma tem um formador.

A partir dos dizeres desses especialistas, pode-se concluir que um dos fatores essenciais para se determinar o modo de produção educacional adotado é o número de pessoas envolvidas em uma determinada ação de EAD. Assim, diante dessa situação, cabe a cada instituição analisar, a partir das demandas a que terá que atender, quais equipes serão constituídas, quais materiais educacionais serão adotados e quais serão as melhores formas para realizar sua pré-produção e produção.

Santos (1999, p. 8) salienta a importância do material a ser empregado em uma modalidade educacional a distância. Para este autor, o “material didático tem um papel primordial a desempenhar, facilitando e organizando os procedimentos e estratégias empregadas por formadores e formandos na comunicação e na construção dos saberes”.

Segundo Barrenechea (*apud* BELISÁRIO, 2003, p. 139),

As “aulas” na EAD estão organizadas dentro de um espaço pedagógico chamado material didático. Com isso, elas oferecem maior flexibilidade para que cada aluno planeje os seus estudos sem estar condicionado a uma estrutura seqüencialmente presa aos parâmetros da presencialidade. Esta mudança no ambiente físico (presencial) para um ambiente “mediado”, possibilitado pela mídia, oferece ao aluno maior flexibilidade para transitar pelas “aulas” ou lições, não necessariamente de forma linear, porém mais de acordo com as suas próprias necessidades, ritmos e estilo pessoal de leitura e aprendizagem.

Ainda com relação à importância dos materiais didáticos, dentro de uma lógica comunicacional estabelecida entre os participantes de um processo educativo a distância, Santos (1999, p. 12) alerta para o fato de que,

Tendo em vista a distância entre o emissor e o receptor de mensagens, o material impresso mal elaborado, o site educativo ilegível e o programa de rádio enfadonho não poderão ser substituídos “de última hora” por uma aula magna ou por outro material didático de melhor qualidade. Concluímos, então, que o material didático para educação a distância condiciona a intervenção didática de tal modo que é preciso que haja uma estreita relação entre o conteúdo e a forma.

Stefanelli (2002), por sua vez, ressalta a importância dos profissionais de comunicação gráfica na produção de materiais em EAD, pois eles “são os responsáveis pela criação de uma identidade visual para esses programas; criando interfaces, ícones, transformando conceitos abstratos em linguagem visual”. Segundo o autor, esses artistas gráficos estão conduzindo a EAD a um novo padrão estético para a circulação de mensagens complexas por meio da combinação das múltiplas linguagens (verbais e não verbais). Nesse sentido, os professores precisarão ser preparados (em suas formações iniciais e/ou continuadas) para

compreender os saberes produzidos pelos diferentes profissionais que atuam nas equipes de produção, ou seja, os conteúdos desenvolvidos por esses últimos deverão ser significativos aos primeiros; mas isso só será possível na medida em que cada um dos envolvidos no processo, ao utilizar sua própria linguagem, entenda também a linguagem do outro, a partir de referenciais partilhados.

Belisário (2003, p. 141-145), ao fazer uma síntese sobre as características básicas que devem compor um material didático, as classifica em três grandes grupos relativos à estrutura, à navegabilidade e ao discurso. Destaco aqui o último grupo (do discurso) por considerá-lo como um dos eixos centrais das argumentações que compõem esta tese. Para o autor, há duas características principais que permeiam o discurso:

Dialogicidade – aqui entendida como a capacidade de produção de um material no qual os textos, por exemplo, reproduzam, simulem ou antecipem a possibilidade de um diálogo entre autor e leitor, que permita a este último uma percepção de igualdade e não de inferioridade ou passividade ante o “professor”.

Interatividade – compreendida como a capacidade de tornar o diálogo concreto, além da simples sensação de diálogo proposta pela forma adotada na construção do texto. [...] Em outras palavras, o material didático precisa garantir ao aluno o desenvolvimento de uma ação interativa, através da proposição de exercícios, provocações etc., mas que efetivamente possam conduzir à alteração ou transformação do material. Ou seja, interatividade aqui se trata de não apenas garantir o diálogo, para além da forma, mas de modo que haja uma troca de influências, idéias e permanente atualização do material a partir das contribuições dos alunos.

Nessa perspectiva, professores e estudantes assumem o papel de autores e co-autores das mensagens educacionais. Mas como garantir isso em situações como esta apresentada pelo diretor executivo do Instituto Universidade Virtual Brasileira (IUVB), respondente 14, da pesquisa qualitativa?

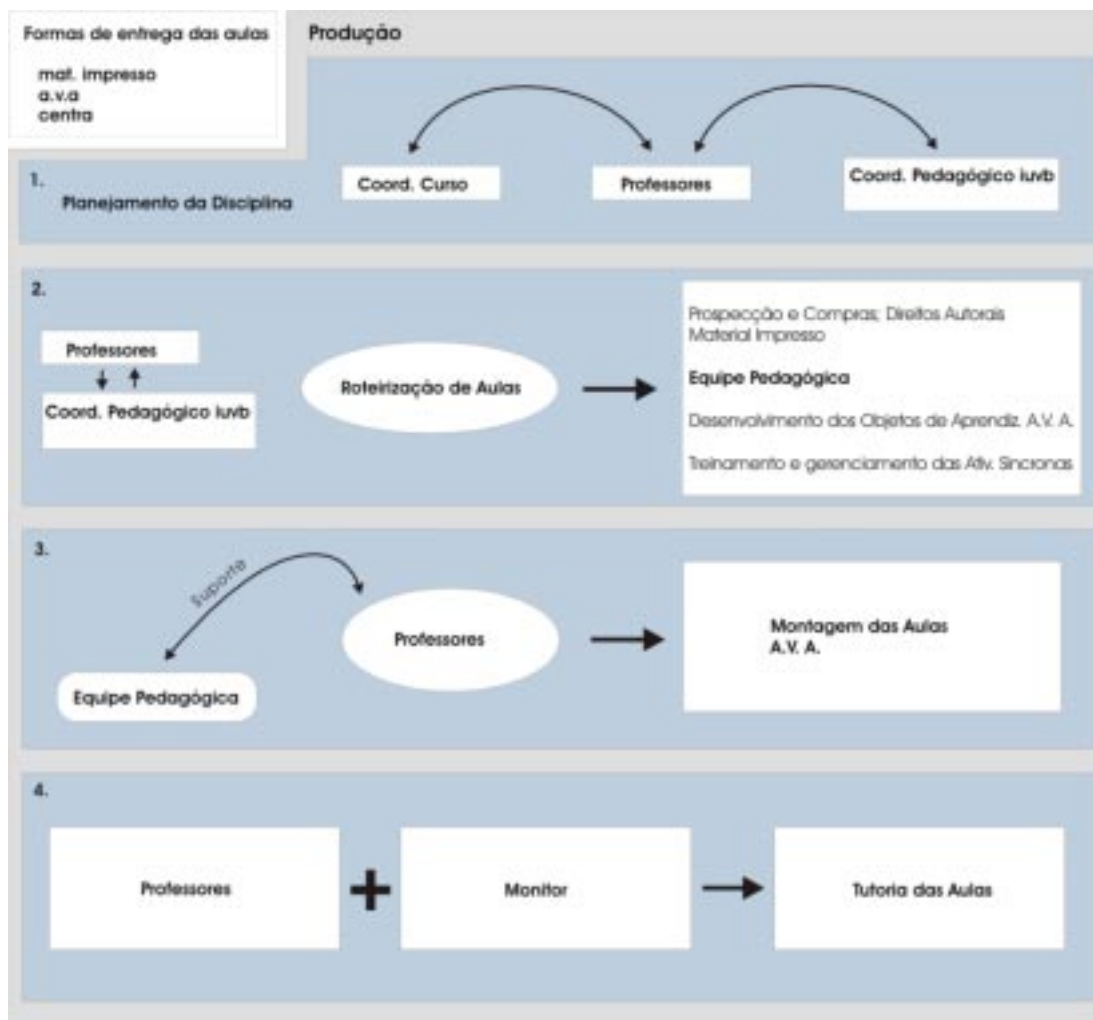
Chegam produções muito desiguais. Os conteúdos ainda são muito pasteurizados, por isso precisamos de um trabalho prévio da coordenação

*pedagógica. Há também duas figuras: a do **professor autor** e do **professor tutor**, aquele que ministra as aulas. Em um primeiro momento os professores autores serão contratados, pois há um interesse em contratar os professores renomados para serem os autores dos cursos, não necessariamente das instituições parceiras.*

Quando esses papéis são desempenhados por uma mesma pessoa, como foi o caso do professor Marco Silva (2003, p. 57), parece que a relação dialógica pode ser garantida (na medida em que o que ele propõe é o que ele mesmo executa). Entretanto, é importante notar que essas funções são consideradas de forma distinta pela instituição contratante, conforme o relato desse professor, quando de sua experiência com o IUVB.

Nos termos do contrato com o Instituto Universidade Virtual Brasileira, percebi a expressão “professor autor”. Eram dois contratos, na verdade. Um como professor e outro como autor. Pelos conteúdos desenvolvidos por mim, um acordo. Pela docência, outro acordo.

Mas o que dizer quando essas funções são executadas por atores diferentes? Sem dúvida, o sucesso ou fracasso de uma determinada ação de EAD dependerá da forma como o curso e seus materiais foram concebidos, o que, por sua vez, é reflexo direto do grau de interação entre os participantes das equipes de concepção e implementação. É interessante observar que a lógica de funcionamento do IUVB acaba se aproximando em muito daquelas apresentadas pelos grandes centros franceses (CNED e CNAM), nos quais há uma divisão demarcada das tarefas a serem realizadas. Essa característica pode ser observada no quadro de produção a seguir esquematizado.



Quadro 11- Exemplo de processo de produção de curso em EAD

Na análise desse esquema, nota-se que os direitos autorais estão vinculados à função do professor autor. Silva (2003, p. 55), ao descrever sua experiência no curso do IUVB, revela a necessária mudança paradigmática para poder atuar nessa função, sobretudo em um ambiente *online*:

Precisei assumir de uma vez por todas que a experiência de intervenção na mensagem difere da recepção de informações prontas. Mais do que isso, precisei me dar conta da importância da interatividade como dimensão comunicacional favorável à aprendizagem genuína.

Precisei assimilar que poderia redimensionar minha autoria modificando a base comunicacional potencializada pelo fundamento digital. Precisei modificar o modelo centrado no falar-ditar do mestre, passando a disponibilizar ao aprendiz autoria em meio a conteúdos de aprendizagem os mais variados possíveis, em vídeo, imagem, som, texto, gráficos, facilitando permutas, agregações, associações, novas formulações e modificações na tela do computador online.

Diante do apresentado pelo autor, uma questão se configura: o que definiria essa autoria? Com o intuito de compreender as formas de criação e de autoria, a próxima seção procura elucidar, a partir de uma perspectiva histórica, essas noções.

4.2 Autoria na Produção de Materiais para EAD

Em nossos dias, as noções de criação e autoria não são mais tão distintas. Com o surgimento dos dispositivos de publicação *online*, conceitos como autor e obra são colocados em questão. Lemos (2001) destaca, de forma sintética, o percurso desse processo de transição ao dizer que, “como afirmava McLuhan, Gutenberg nos fez leitores, a xerox nos fez editores e os computadores nos fazem autores”, pois com alguns recursos tecnológicos qualquer indivíduo pode, mediante a criação de uma

página pessoal, dos fóruns de discussão, dos blogs¹⁷⁸, dos wikis¹⁷⁹, imprimir uma identidade por sua escrita e obter um reconhecimento real (ou imaginário) graças à Internet. O desejo de escrever é antes de tudo o desejo de se expor, de existir como sujeito para si e para o outro, de dividir a sua intimidade com a coletividade. Belintane (2003, p. 3) considera que essa explosão do fenômeno da autoria ocorra, entre outras razões, em nossa contemporaneidade devido ao fato de dispormos

[...] de “memórias eletrônicas”, de redes que permitem fluxos de espantosos volumes de texto, som e imagem; tempo em que a bricolagem, o “recorte-e-cole”, o “faça-você-mesmo” abrem portas para novas formas de autoria decorrentes da exploração das potencialidades de novas ferramentas culturais.

Chartier (2002, p. 23) destaca que no mundo eletrônico a ordem do discurso sofre uma tríplice ruptura, pois, ao se propor uma nova técnica de difusão da escrita, uma nova relação com os textos é incitada, o que impõe uma nova forma de inscrição do sujeito. Assim, questões que antes estavam postas como quem era o autor e quem era o leitor não mais se configuram dessa forma. Quais seriam, então, os papéis desses atores nessa nova ordem?

Todos podem agora ser autores e co-autores, pois, como afirma Chartier (2002, p. 25),

Nesse processo desaparece a atribuição dos textos ao nome de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escrita coletiva, múltipla, polifônica, que

178. Conforme apresentado no site <http://blogger.globo.com/br/about.jsp>, blog é uma página web atualizada freqüentemente, composta de pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. É como uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro. O conteúdo e tema dos blogs abrangem uma infinidade de assuntos, que vão desde diários, piadas, links, notícias, poesia, idéias, fotografias, enfim, tudo que a imaginação do autor permitir. Qualquer pessoa pode visitar o blog de outra, podendo ser uma obra individual (exprimindo as idéias ou sentimentos de um único autor) ou coletiva (resultado da colaboração de um grupo de pessoas que se reúne para atualizar um dado blog). Para produzi-lo há alguns sites disponíveis na Internet, com ferramentas muito simples para o uso, sem que haja necessidade de conhecimentos em programação.

179. Wiki é uma coleção de páginas interligadas, e cada uma delas pode ser visitada e editada por qualquer pessoa. Conforme informações obtidas no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:O_que_%C3%A9_um_Wiki (acesso em 3/1/2004)

dá a realidade ao sonho de Foucault quanto ao desaparecimento desejável da apropriação individual dos discursos. [...] Essa mobilidade lança um desafio aos critérios e categorias que, pelo menos desde o século XVIII, identificam as obras com base na sua estabilidade, singularidade e originalidade. O reconhecimento da propriedade do autor sobre sua criação e, por conseguinte, a do editor a quem vendeu [...]. Está, então, estabelecido um estreito vínculo entre a identidade singular, estável, reproduzível dos textos e o regime de propriedade que protege os direitos dos autores e dos editores. É essa relação que coloca em questão o mundo digital que propõe textos brandos, ubíquos, palimpsestos.

Dentro dessa perspectiva, como ficariam os direitos autorais das pessoas envolvidas em um processo de planejamento, criação e execução de cursos a distância? Silva (2003, p. 57) revelou como uma situação dessa ordem foi solucionada por uma grande instituição de formação na modalidade de EAD. Ao estabelecer dois contratos separados, um para o “autor” e outro para o “professor”, ela distingue claramente os papéis a serem exercidos, evidenciando a divisão do trabalho existente. Mas seria a autoria desse curso só desse professor? Ou de toda a equipe que participou (*web roteirista, web designer, programador, instructional designer*)? Não seria uma obra de criação coletiva?

Essa análise pode ser feita sob duas óticas: do ponto de vista legal, do Direito¹⁸⁰, isto é, dos direitos autorais e da propriedade intelectual; ou sob a perspectiva teórica da própria noção de autoria (como procedimento de criação¹⁸¹). Nesta tese, a segunda abordagem é adotada para se buscar empreender respostas teórico-práticas para a formação do docente para a modalidade de EAD.

180. Mesmo reconhecendo a importância da temática, esse não é o objeto desta tese. O livro *De Gutenberg à Internet: direitos autorais na era digital*, do advogado Henrique Gandelman, publicado pela Record, traz uma série de respostas às principais questões associadas à Lei de Direitos Autorais.

181. Essa noção de autoria como “procedimento supõe, não só atuação do indivíduo que fala ou escreve na formulação de seu discurso, mas formas de atuação que atendem a contextos distintos de produção do discurso, em função da tipologia do discurso, dos domínios do conhecimento, do lugar que o sujeito ocupa no discurso ou da formação discursiva a que se filia [...] das tecnologias disponíveis para sua formulação” (FORTUNATO, 2003, p. 36).

4.2.1 Função autor e o efeito autor

Belintane (2003) destaca que, apesar de uma longa tradição da cultura editorial que herdamos do modo de pensar da modernidade, os estudos sobre o fenômeno da autoria são recentes. Assinala, ainda, as correntes que têm se interessado em pesquisar a sua complexidade, levando em conta:

[...] as situações de subjetividade, a gênese e o uso do texto enquanto acontecimento, buscando deslindar nos processos de apropriação e de criação textuais as velhas e novas estratégias postas em jogo na lida com os fenômenos da polifonia, com a profusão intertextual e, ainda, com a reprodutibilidade. Neste recorte é possível identificar um vasto campo de autorias que recorta vários eixos de compromissos epistemológicos (que vai desde Walter Benjamin, passando por Mikail Bakhtin, a autores da Análise do Discurso e da Pragmática) [...].

Mas é certamente com Michel Foucault (1997) que as discussões sobre essa noção ganham significação, pois, ao tomá-la na “dimensão das continuidades e descontinuidades históricas dos vários campos discursivos”, permite-nos identificar a importância dos escritos de um dado autor, em uma dada época. Foucault entende a autoria “como uma função, como um dos procedimentos de controle discursivo”.

Para Chartier (1999, p. 31), o filósofo francês foi aquele que talvez melhor refletiu sobre a emergência, na história, da função autor, definida como a “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior da sociedade” (FOUCAULT, 1997, p. 46), ou seja, essa função revela se este ou aquele discurso deve ser captado de certo modo e se precisa, numa referida cultura, estar regido por um dado estatuto (científico, literário, etc.). O que faz com que alguém seja designado autor é o fato de, por meio de seu nome, podermos delimitar, recortar e caracterizar os textos que lhe são atribuídos.

Ao reconhecer os traços característicos dessa função, Foucault, no texto *O que é um autor*, apresenta aqueles que considera mais visíveis e importantes:

a) A função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina e articula o universo dos discursos;

- b) *Não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização;*
- c) *Não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas;*
- d) *Não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.*

Orlandi (1996 (a), p. 61) amplia a noção de Foucault, considerando que a função autor é uma dimensão de **todo sujeito** que está afetado pelo contato com o social e suas coerções. Isso porque é nessa “instância – mais determinada pela representação social – que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz”. Gallo (2001, p. 3), a partir da posição adotada por Orlandi, reconhece que

A função-autor, portanto, tem relação com a dimensão enunciativa do sujeito do discurso, ou seja, tem a ver com a heterogeneidade interna a uma formação discursiva dominante, que ganha aí seu movimento e sua unidade sem perder, com isso, sua dominância. Por exemplo, no caso do discurso pedagógico, o sujeito pode estar identificado com diferentes formações discursivas, como, por exemplo, aquela materializada na posição sujeito aluno, ou na posição sujeito professor etc. Mas nem sempre haverá um confronto de formações que resulte em uma dominante, outra que caracterize uma nova ordem discursiva.

Gallo, nesse mesmo texto, *Autoria: questão enunciativa ou discursiva?*, propõe ainda uma outra noção, que ela caracteriza como sendo efeito autor. Enquanto a função autor é mais da ordem do particular, o efeito autor está em uma dimensão mais coletiva, pois se trata do “efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante.” A autora conclui seu texto afirmando que,

Sendo a função autor condição de todo sujeito, esse nível de autoria é pouco operante para uma prática de produção de texto. Assim, venho trabalhando no nível da produção de efeito autor, especificamente na relação do Discurso Pedagógico com outro discurso. Essa é a prática que denomino de Textualização.

Eis, pois, onde acredito que deva incidir a reflexão sobre as questões relacionadas à autoria para os materiais de EAD, na intersecção das noções da função autor e do efeito autor. Melhor dizendo, a autoria deve ser pensada em um ponto de equilíbrio entre duas direções contraditórias que se apresentam. De um lado, pela via da paráfrase, na qual se tem o menor índice de autoria, mas onde se encontra aquilo que já está inscrito historicamente, ou seja, os saberes sob a rubrica da cientificidade, podendo ser observada no discurso pedagógico (via de regra, na sua forma autoritária). De outro lado, pela via da polissemia (considerando que todo sujeito pode exercer a função autor), pois é nesse espaço que se dá lugar à diferença, à criação do novo (mediante um discurso polissêmico e polêmico).

Orlandi (1996(b), p. 11) também evidencia essa idéia ao afirmar que,

Na tensa relação entre paráfrases e polissemia, todos esses componentes das condições de produção da leitura entram não como elementos únicos, mas justamente em suas posições relativas. E é essa relação de posições históricas e socialmente determinadas – em que o simbólico (lingüístico) e o imaginário (ideológico) se juntam – que constitui as condições de produção da leitura.

Pode-se acrescentar aqui que nessa tensa relação se constituem as condições de produção do conhecimento. Nesse sentido, se retomarmos o que foi proposto no capítulo 2 desta tese, sobre o conceito de mensagens educacionais, há de se favorecer a utilização da forma polêmica do discurso pedagógico, pois ela, diferentemente de ter um caráter persuasivo, é capaz de promover a reflexão (ação essencial para qualquer processo de ensino/aprendizagem). Com esse tipo de prática é possível mudar a idéia de uma EAD nas abordagens de “broadcast” ou de “virtualização da sala de aula tradicional” (VALENTE, 2003, p. 30).

Assim, é muito importante que os docentes conheçam a natureza de cada meio (impresso, audiovisual, digital) que será empregado em cada situação educacional, pois a partir de suas especificidades serão determinados os procedimentos de autoria, entendida de forma coletiva. Fortunato (2003, p. 137) destaca que

[...] a autoria fundada na materialidade do discurso é tão processual como os próprios meios, pois acompanha seus movimentos de especialização. Por isso não é possível falar de autoria sem ter em conta a materialidade de que se reveste o discurso e os procedimentos de controle e organização do discurso decorrentes dessa condição material.

Disso deriva-se a idéia de que é preciso que os professores compreendam as especificidades desses meios em uma dupla dimensão: ao mesmo tempo como objeto de reflexão e instrumento pedagógico (BELLONI, 2002, p. 37), pois caberá a eles dar a direção a ser seguida pelas equipes de criação, concepção e implementação das experiências. Sem conhecer essas duas dimensões, esses docentes correm o risco de serem guiados por escolhas que não atendam a seus objetivos educacionais.

4.2.2 Autoria sim! Mas para que leitor?

Segundo Orlandi (1996(b), p. 104), “a função enunciativa-discursiva, que é do leitor, constitui um sujeito afetado pela sua inscrição no social. Quer dizer que o efeito-leitor é determinado historicamente pela relação do sujeito com a ordem social”. Com isso adentramos em uma questão teórica importantíssima para a compreensão do que estamos buscando apreender com esta análise: a existência de um leitor real e um leitor virtual inscritos em uma mesma historicidade.

De acordo com a autora,

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise do discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para sua produção e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente. (ORLANDI, 1996 (b), p. 9).

É nesse jogo contínuo entre leitor virtual e leitor real que se instaura o processo de leitura. Dito de outra forma, mais especificamente no que diz respeito aos participantes dos cursos modalidade de EAD, trata-se de um espaço tensivo no qual se estabelecem as interações de ensino/aprendizagem. Assim, quanto maior a discrepância existente

entre o leitor real e o leitor virtual, maior será o insucesso dos cursos, uma vez que neles não ocorrem as interações face-a-face responsáveis pela elucidação de muitos mal-entendidos tão presentes nos ambientes de aulas presenciais.

Belintane (2003, p. 9) apresenta uma pista importante para que esse distanciamento discursivo não ocorra, buscando, com isso, diminuir as distâncias (e aí não só geográficas) entre aqueles que buscam produção de sentidos (professores e estudantes). Para o autor,

A possibilidade de conjunção entre o paradigma gráfico e o eletrônico, nestas redes coesas, é uma realidade muito concreta. É possível planejar um material didático a partir das demandas locais, que resolva, por exemplo, incluir a geografia, a cultura e as singularidades em suas páginas. Nesta captação das demandas e do colorido local vemos a concreta possibilidade de pôr o material a serviço da inclusão, da busca da cidadania e de autonomia de cada escola e de cada regionalidade – claro que as demandas locais devem encontrar os vetores das demandas mais universais e com eles dialetizar suas questões.

Isso mostra como a criação e a produção de materiais para EAD podem ser um processo bastante complexo, capaz de envolver muito mais do que simples competências e habilidade técnicas (que podem ser adquiridas a partir de uma formação instrumental). Saber produzir um material de qualidade é **saber que a autoria é um processo, e não um produto**, ou seja, uma autoria de qualidade é aquela “que gera uma significância tal que põe o interlocutor em estado de co-autoria, predisposto a cotejar as armações teórico-práticas de seu co-autor à sua regionalidade, ao seu contexto de sala de aula”. Assim, nessa perspectiva, “qualquer pretensão à elaboração de pacotes genéricos deve ser refutada pela vigilância da rede ou posta no seu devido lugar de produto perecível e de alcance muito limitado” (BELINTANE, 2002, p. 14-15).

4.3 Síntese do Capítulo

Historicamente, no modelo de produção da EAD industrial, o professor foi sempre visto como o “produtor de conteúdo”; é como se houvesse duas ordens estanques: um bloco de conteúdos pré-produzido e as tecnologias de mediação. Nesse modelo, a produção de conhecimento é transformada em “produtos vendáveis”. Assim, a instituição, em geral educacional, encomenda cursos (de preferência bem generalistas), capazes de ser reproduzidos em larga escala, aos pesquisadores e professores universitários (BELINTANE, 2002, p. 3). Essa instituição é a responsável pela remuneração dos autores, bem como da equipe de desenvolvimento e produção. Os cursos produzidos por essas equipes são considerados como obras coletivas e, nesse sentido, em geral, o direito autoral patrimonial é dessa instituição contratante do trabalho.

Mas como fica essa situação em um contexto no qual as tecnologias de impressão e difusão da escrita não são mais as mesmas do tempo de Gutenberg? Agora, qualquer professor pode disponibilizar seus cursos, independentemente de ter uma estrutura em EAD na sua instituição. Isso é possível porque todos os textos, sejam eles quais forem, são entregues à leitura num mesmo suporte (a tela do computador), acessível ao professor e aos aprendentes e também disponibilizados nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor) (CHARTIER, 2002, p. 109).

No sentido de compreender como se configura o procedimento de autoria na transição de paradigmas da EAD (do industrial ao pós-industrial), foi realizado neste capítulo um estudo dos diferentes modos de produção educacional existentes hoje nos contextos brasileiro e francês, a partir da análise das entrevistas das pesquisas qualitativas. O que se pôde observar é que tanto no Brasil como na França, vários modelos co-existem, exigindo dos profissionais, sobretudo dos professores, uma capacidade de adaptação muito grande, pois, ao mesmo tempo em que esses docentes podem ser chamados a compor equipes, nas quais as funções são muito

definidas, poderão também ter que assumir várias outras funções para as quais ainda não se sentem totalmente preparados. Para atender a esse tipo de situação, as instituições têm colocado à disposição dos docentes equipes de apoio pedagógico comunicacional, mas isso ainda não é suficiente, dada a complexidade das ações a serem desenvolvidas. O que se deve buscar efetivamente é uma formação (inicial e continuada) que dê condições ao professor de desenvolver novas competências, “que se acrescentam às antigas sem as substituir nem descartar, mas transformando-as, sem perder de vista as três grandes dimensões da formação do professor: pedagógica, didática e tecnológica” (BELLONI, 2002, p. 161).

Conclusão

Retomar o Percurso e Apontar Novos Caminhos



Pasmo sempre quando acabo qualquer coisa. Pasmo e desolo-me. O meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar; deveria inibir-me até de dar começo. Mas distraio-me e faço. O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de cedência dela. Começo porque não tenho força para pensar; acabo porque não tenho alma para suspender.
(FERNANDO PESSOA, 1999, p. 168)

Qualquer estudo apresentado em um documento impresso (ou ainda em um suporte digital como CD-ROM, com apresentação *off-line*) é determinado por sua temporalidade, diferente de um ambiente virtual, no qual a marca é o devir. Reconhecendo tal situação, as idéias apresentadas neste item são uma abertura para novos questionamentos e novos estudos, não tendo, portanto, a intenção de produzir uma conclusão finita. Assim, não para encerrar a reflexão suscitada, mas com o objetivo de retomar os principais pontos tratados, esta conclusão pretende organizar as proposições essenciais aqui defendidas, para permitir que o leitor tenha uma síntese das idéias às quais cheguei ao longo desses anos de estudo e pesquisa.

A utilização do referencial teórico da Análise de Conteúdo permitiu-me colocar em evidência os sistemas de representações veiculados pelos diferentes dizeres dos entrevistados na pesquisa qualitativa, trazendo ao conhecimento do leitor idéias – tais como a noção de mensagem educacional – que, talvez sem este exercício de pesquisa, poderiam continuar não disponíveis para uma discussão mais ampla na área de formação de professores.

Neste estudo, propus-me a investigar qual é o real papel do professor nessa modalidade, sobretudo em um momento em que coexistem diferentes formas para sua implementação – tais como as experiências ligadas às mídias impressas, rádio, TV, e agora com as redes informatizadas.

Uma das questões centrais que foi sendo perseguida ao longo de todo o período de realização deste estudo foi a seguinte: seria o professor reconhecido como um sujeito autor, mais especificamente de mensagens educacionais? Quando e como isso acontece?

Para responder a essa questão, estabeleci um conjunto de objetivos e procurei atingi-los ao longo do processo, tendo em vista um exame criterioso da complexidade do

fenômeno. As análises teóricas e os resultados da pesquisa empírica que buscaram respostas aos objetivos propostos estão presentes nos capítulos 2, 3 e 4 desta tese.

Os resultados da pesquisa sobre as características dos diferentes modos de produção em EAD existentes nas instituições que promovem esse tipo de modalidade, tanto no Brasil como na França, demonstraram que não há grande dissimilitude na forma pela qual os dois países pesquisados têm realizado suas experiências em EAD.

Entretanto, do ponto de vista da criação e produção dos cursos, algumas experiências francesas revelaram pistas interessantes, sobretudo no que diz respeito aos modos de gestão da produção de mensagens educacionais, a partir da constituição de um *cahier de charges*¹⁸². Esse recurso parece importante por se tratar de um instrumento de comunicação, de estruturação, de descrição das experiências de EAD entre os atores envolvidos. A sua característica de se tornar um elemento de referência para a avaliação de todo o processo educacional dessa natureza parece ser essencial, pois, a partir desse documento, muitas análises de pós-implementação podem ser feitas, uma vez que estariam ali registrados todos os passos do planejamento, da concepção, da criação, da implementação e da avaliação de uma dada experiência.

Essa observação me permitiu propor nesta conclusão que, a partir desses documentos, poderia se constituir uma base de dados nacional, como a já existente para as dissertações e teses (organizada pela Capes), na qual os interessados teriam a possibilidade de realizar estudos de forma diacrônica das experiências já implementadas, tornando possível a troca de conhecimentos e de experiências do *saber fazer* (o *savoir faire*). Isso evitaria que equívocos mais comuns fossem seguidamente cometidos por diferentes instituições educacionais que iniciam um projeto dessa natureza, e otimizaria recursos e resultados do investimento brasileiro

182. Como explicitado no quarto capítulo, não há uma expressão equivalente em português, correspondendo a algo como um plano detalhado de trabalho.

em educação a distância. Ao mesmo tempo, utilizaria o potencial de criação de comunidades de prática que a nova mídia, a Internet, nos proporciona.

Quanto ao objetivo que propunha identificar quais as competências e habilidades necessárias para que o professor possa atuar na modalidade de EAD, foi estabelecida uma discussão teórica, cotejando-a aos dizeres dos entrevistados. Este, sem dúvida, foi um dos objetivos mais polêmicos para a obtenção dos resultados, devido à associação que muitos dos entrevistados fazem da noção de competência com aquela presente somente no mundo do trabalho. Assim, partindo dessas considerações, busquei encontrar outras designações – tais como “talentos dos formadores” e “dimensões de formação” – que pudessem, de certa forma, nomear de uma maneira menos instrumental as características necessárias para o professor atuar na modalidade de EAD.

Ficou evidenciado, a partir do resultado da pesquisa qualitativa com os diferentes especialistas, bem como pelos resultados da pesquisa quantitativa, junto aos professores da UFSC, que uma das capacidades significativas refere-se à habilidade de mediatização dos conteúdos. Ela não apareceu formulada dessa forma, mas pode-se inferir tal idéia ao atestar que 65% do universo de respondentes da pesquisa quantitativa revelaram o desejo por uma formação para a produção de textos para as diferentes mídias. Dito de outra maneira, esses docentes reconhecem a necessidade de ser formados para produzirem conteúdos mediatizados. Todavia, ao longo do percurso da pesquisa, foram observados, ainda, alguns indícios de que a criação e a produção dos cursos estão fundamentadas a partir da sala de aula presencial, ou seja, mediante a lógica da pedagogia da transmissão, que não permite a interferência e a modificação nas mensagens veiculadas.

Outra competência revelada mediante a análise dos dados quantitativos diz respeito à dimensão tecnológica, pois, quando foi perguntado aos professores da UFSC em que áreas acreditam ser necessárias formações específicas, a área “formação de comunidade virtuais” e a área de informática estiveram entre as mais citadas.

Normalmente, quando se fala em dimensão tecnológica, mais precisamente em recursos tecnológicos, faz-se uma analogia com a alfabetização¹⁸³, sobretudo para caracterizar aqueles que não possuem os conhecimentos mínimos necessários para operar com os instrumentos informatizados (cabe uma ressalva para o fato de que essa menção não é direcionada aos outros recursos, tais como rádio e TV). Alguns professores, expostos a essas máquinas e procedimentos, cuja sintaxe dessas novas linguagens não dominam, colocam-se à margem, evitando interagir com uma esfera de ações necessárias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Essa denominação de “analfabetos digitais” parece ocultar um problema ainda maior, uma vez que, ao se considerarem “analfabetos”, a recusa, muitas vezes ideológica, desses profissionais em integrar novos instrumentos à sua prática cotidiana fica aparentemente justificada e encoberta por esse desconhecimento. Sampaio (1996, p. 10), defendendo a noção de alfabetização tecnológica, assevera que

Assim como, durante séculos, a alfabetização tem sido fator de socialização, inserção no mundo e interpretação deste, hoje torna-se cada vez mais importante uma alfabetização audiovisual (Demartini, 1993), uma educação para a mídia (Belloni, 1991), enfim, uma alfabetização tecnológica para interpretação e ação crítica junto às novas tecnologias e formas de comunicação.

A noção de alfabetização tecnológica¹⁸⁴ sustentada por Sampaio parece não ter unanimidade. Buzato (2003)¹⁸⁵ defende o emprego de outro conceito: o de letramento eletrônico (ou digital) como sendo “o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros

183. Ou como trata o relatório Jacques Delors, “nova alfabetização” ou “alfabetização informática” (DELORS, 2000, p. 192).

184. No livro *Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde*, de setembro de 2000, disponível no site http://www.socinfo.org.br/livro_verde/download.htm (acesso em 10/10/2003), no capítulo 4, intitulado *Educação na Sociedade da Informação*, observa-se o emprego do conceito “alfabetização digital”.

185. Conforme entrevista concedida à Revista I-Coletiva, disponível no site <http://www.icoletiva.com.br/seciao.asp?tipo=entrevista&id=15> (acesso em 11/11/2003).

dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”. Dessa forma, quando se pensa na incorporação das tecnologias de informação e comunicação, sobretudo no que diz respeito à formação dos professores, esse letramento digital deve expressar não somente a capacitação técnica, mas, principalmente, a construção do conhecimento por parte desses professores, o que passa necessariamente por uma postura epistemológica, isto é, por um conhecimento de seu próprio conhecimento.

Dessa maneira, as formações, inicial e continuada, devem ter como um dos seus objetivos centrais a construção de um conhecimento que ultrapasse o simples domínio dos processos e dos instrumentos colocados à disposição do professor. Como afirma Cruz(2001, p. 191),

[...] não adianta colocar à disposição do professor as tecnologias para que ele mude imediatamente seu modo de ensinar. É preciso dar espaço para que ele aprenda, é preciso dar condições para que ele desenvolva seu potencial, e, principalmente, é preciso que ele reflita sobre sua prática para que repense o paradigma que utiliza para seu modo de ensinar. Este paradigma, como muitos autores vêm apontando, é o da mudança do ensinar para o aprender, passar da exposição para a mediação pedagógica.

Isso significa que é necessária uma mudança premente da lógica da transmissão para a lógica da comunicação, como foi defendido ao longo do segundo capítulo desta tese, mais precisamente, no subtópico *2.3 De Receptores a Co-Autores: por uma Lógica da Comunicação Educacional*.

Cabe lembrar ainda que, para a utilização das diferentes tecnologias, o que está em jogo não é a maior ou menor eficácia com que elas são manipuladas, ou a presteza e a confiabilidade dos resultados que elas produzem, mas a possibilidade de serem utilizadas como motivo de reflexão e de retomada dos pressupostos das práticas docente/ discente. Essa utilização é também, com frequência, ocasião de inovação pedagógica e educacional.

No caso dos professores, é indispensável dotar suas práticas de uma racionalidade que extrapole o empirismo, contribuindo para a construção daquele “*practicum reflexivo*” defendido por Schön (1995), que vai muito além do mero domínio dos dados e processos técnicos. Para isso, é igualmente necessário distinguir entre uma racionalidade prática e uma racionalidade técnica. Parece claro que a formação dos educadores deve, então, estabelecer entre ambas as racionalidades uma relação de complementaridade: de um lado, a racionalidade prática deve dar à racionalidade técnica um alcance maior do que o mero domínio instrumental dos “princípios gerais e dos conhecimentos científicos”; por outro lado, a racionalidade técnica deve trazer à racionalidade prática diferentes aproximações teóricas que ajudem na resolução de problemas que se apresentam nas situações “de incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores” (PINTO, 2002, p. 185). Sem dúvida, essas situações (de certa singularidade) irão se apresentar cada vez mais nos diferentes espaços educacionais, pois o modelo que se tem configurado é um modelo híbrido, no qual as modalidades presencial e a distância coexistem.

No tocante ao terceiro objetivo proposto, ou seja, o de elucidar o conceito de mensagem educacional, propondo uma noção pertinente para a interface dos campos da Comunicação e da Educação, os dados advindos da análise de conteúdo das entrevistas com os diferentes especialistas na área de EAD reafirmaram uma das hipóteses desta tese: que o conceito de mensagem educacional já existe, mas de forma latente, não sendo compreendido nessa nova dimensão pelos seus autores, mais precisamente pelos professores, por não fazer parte de suas redes discursivas.

Dos 29 entrevistados, apenas seis especialistas consideram que essa

noção não existe (ou não é pertinente), 11 acreditam que ela possa ser definida, mas com ressalvas, sete acreditam que a noção exista, dois não haviam ainda pensado sobre a questão e dois não a responderam. Se considerarmos a soma dos que acreditam e daqueles que acreditam com ressalvas, tem-se 62% do universo de entrevistados. Esse universo é representado, na sua maioria, por pessoas que estão em postos-chave da área de EAD, ou seja, são pessoas que vivem cotidianamente experiências dessa ordem, tendo uma visão muito mais comunicacional do processo, diferentemente dos professores que são chamados, em boa parte dos casos, para atuar em experiências específicas.

Se estes professores, bem como os seus formadores, tivessem uma compreensão dessa noção a partir do que foi proposto nesta tese, ou seja, de que a mensagem educacional é definida a partir de sua intencionalidade dentro de uma lógica espiralada, tendo como fundamentação teórica a idéia bakhtiniana de dialogismo, não a tomariam como um mero elemento constitutivo dos meios de comunicação (a ser refutado a qualquer preço). Na realidade, tal compreensão propiciaria considerar essa mensagem (agora ressignificada) como um dos componentes pedagógicos essenciais para o estabelecimento de toda relação dialógica no processo de ensino/aprendizagem (na forma presencial ou a distância), uma vez que todos os atores envolvidos nesse processo – professores e estudantes – podem, a partir da mudança paradigmática da lógica da transmissão para a lógica da comunicação educacional, tornar-se autores e co-autores da composição, em permanente processo de construção, das mensagens educacionais coletivas.

Entretanto, como essa noção não é ainda plenamente reconhecida, tampouco é sistematizada pelos centros de formação. Assim, quando o

professor precisa desenvolver ações de mediatização dos conteúdos, elas são geralmente realizadas de forma arbitrária; ou, ainda, para atender a esse descompasso, as instituições, na sua maioria, têm constituído equipes para dar o apoio necessário aos docentes, nas diferentes dimensões (técnica, pedagógica e comunicacional).

A partir de constatações como essa, verifica-se que há um esgotamento no modelo de formação dos docentes, uma vez que até agora não são muitas as experiências que os preparam para atuar em um cenário no qual estão presentes as diferentes tecnologias de informação e comunicação, ou seja, experiências que sejam capazes de formar o professor para fazer uso das diversas linguagens e potencialidades comunicacionais dessas tecnologias, em favor de uma renovação nas formas de ensinar e aprender.

Vale salientar que não coube na investigação proposta por esta tese uma análise mais detalhada dos currículos dos programas de formação de professores – ficando aqui uma pista para a realização de uma próxima pesquisa –, mas, pelos dizeres dos entrevistados, pode-se verificar que ainda há poucos profissionais preparados dentro desse novo perfil.

Nessa linha de raciocínio, mais especificamente no que diz respeito à modalidade de EAD, outra competência fundamental que ficou evidenciada para a constituição desse novo professor foi a competência de se trabalhar em equipe, exigida pelo caráter coletivo do trabalho do professor nessa modalidade (BELLONI, 2001, p. 80). Nesse sentido, foi estabelecido um último objetivo para este estudo, que procurou analisar e descrever as atividades de criação coletiva para os cursos na modalidade de EAD, buscando compreender como se constitui a noção

de autoria.

Pelo que foi observado, atualmente ainda são poucas as experiências que revelem uma produção de autoria coletiva como a vivenciada pela equipe da PUC de São Paulo no curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos com o Uso das Novas Tecnologias, apresentada na seção 3.2 desta tese. O que se nota é muito mais um conjunto de produções individuais que se justapõem como proposta de um trabalho coletivo unicamente.

Isso se dá, em boa medida, por conta da tradição moderna que temos da noção de autor. Segundo Arlindo Machado (2003),

Autoria é um conceito moderno. Embora possamos encontrar “autores” em qualquer cultura ou época, é a partir do Renascimento que a “autoria” se transforma numa instituição. Grande parte das culturas egípcia, grega e romana, das catedrais góticas da Idade Média e das narrativas míticas não tem autor. Mesmo Homero, suposto “autor” da Iliada e da Odisséia, é possivelmente um mito. Portanto, não podemos pensar o autor como algo essencial numa cultura, e se um dia esse conceito vier a desaparecer, não se vai perder grande coisa. As artes industriais e tecnológicas do presente tendem, cada vez mais, a se impor como artes coletivas. Quem é o “autor” de um videoclipe, de um programa de TV? Talvez estejamos voltando à mesma situação das artes tribais. [...] Enfim, o “autor”, no sentido renascentista e ocidental do termo, está longe ainda de estar morto, mas está morrendo de forma irreversível a cada dia e em cada obra. Que durma em paz!

Apesar de Machado destacar a premente morte do autor, o mesmo não faz para a noção de autoria, pois, ao considerar que as atuais manifestações artísticas podem ser tomadas como artes coletivas, ele reconhece, de forma implícita, a existência dessa noção. Tal situação tem ocorrido também nas produções para os cursos de EAD, nas quais a autoria tem se constituído indubitavelmente de forma coletiva, sobretudo nas experiências em que são mais utilizados vídeos e sites,

do que o material impresso (historicamente mais associado à noção de autor).

Ainda que esteja presente entre alguns professores o desejo de serem os “autores” de um dado material didático (seja ele impresso, em CD-ROM ou em um *site*), por acreditarem que são os detentores do conteúdo, esses professores acabam, ao longo de um processo de criação e produção coletivo, se dando conta de que, apesar de sua identidade estar aparentemente obscurecida, não ocorre uma perda da qualidade daquilo que será disponibilizado ao estudante a distância. Esse tipo de prática demanda um grande esforço por parte dos professores para exercitarem a “morte do sujeito narcisicamente investido do poder” (SILVA, 2003, p. 65).

Nesse trabalho coletivo, mais precisamente para o desenvolvimento de uma autoria coletiva, não pode ser mantida a verticalidade do processo, tampouco a segmentação das atividades, tão presente na lógica de uma EAD industrial. Ao contrário, deve-se estimular um trabalho colaborativo, no sentido pleno desse vocábulo, rompendo, com isso, a centralidade da noção de autoria intelectual industrial.

Certamente, muito do que herdamos (sobre a figura do autor como sujeito social e historicamente constituído) terá que ser deixado de lado, para que se possa adotar uma nova postura diante das formações que serão concebidas, sobretudo em um contexto no qual há uma grande disseminação de tecnologias de informação e comunicação, além da incorporação do hipertexto ao computador.

186. Esta informação encontra-se na orelha do livro de Janet H. Murray, intitulado *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*, e foi escrita por Marcos Cuzziol.

A noção de hipertexto, de alguma forma, direciona-se para os postulados de Barthes (1977), uma vez que a escrita fica liberta da “tirania do autor”. O leitor pode ampliar, modificar ou até elaborar (editar) um novo texto, abrindo, assim, a “possibilidade de uma autoria coletiva e quebrando a idéia de ‘écriture’ como originária de uma só fonte” (DIAS, 2000). Sem dúvida, o “hipertexto digital promove uma subversão das relações entre autor e leitor e da própria noção de autoria” (RAMAL, 2002, p. 252), mas, se isso corrobora para que as relações entre autor e co-autores se estabeleçam, por outro lado, o simples emprego desse meio “procedimental, participativo, espacial e enciclopédico” (MURRAY, 2003)¹⁸⁶ não é garantia de que ocorra aprendizagem, uma vez que ela deriva das inter-relações que se estabelecem nas atividades que se fazem acompanhar das reflexões sobre as produções de sentido realizadas.

Apesar de os leitores poderem ter um papel ativo no estabelecimento das *rotas* de leitura, a simples exposição aos hipertextos não assegura uma aprendizagem significativa, já que “a exploração de um hipertexto sem intenção explícita e direção pode levar a pessoa a saltar entre informações sem atribuir-lhes sentido ou sem estabelecer suas próprias ligações, associações e produções” (ALMEIDA, 2003, p. 206).

187. Em janeiro de 2004, no momento que concluía a redação desta conclusão, coloquei em uma lista de discussão de educadores de que participo (a lista EOL – educadores online) a seguinte questão: “Saber ‘mediatizar’ é uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação em EAD. Assim, segundo você, podemos falar de um conceito de mensagem educacional? Se sim, como você o definiria? O professor Pedro Simão Marinho foi uma das pessoas que atenderam à solicitação e, segundo ele, “Existiria uma mensagem educacional sim. Seria o que os alunos aprendem a fazer na escola (e isso envolve conteúdos e métodos, o que inclui mídias). Se não houver aprendizagem não terá havido mensagem”.

188. Patrick Charaudeau, no prefácio da obra *Texto e Discurso: mídia, literatura e ensino*, organizada pelas autoras Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Sigrid GAvazzi, inicia seu texto dizendo “Todo ato de linguagem é um ato de comunicação”.

Nesse sentido, fica evidenciada a importância do papel do professor como fulcro de todo processo educacional, seja na forma presencial ou a distância, pois é ele que irá dinamizar novas discussões, formular novas questões, instigar novos temas para pesquisa; enfim, é a ele que caberá a função de promover a produção de sentido para o objeto em estudo, mediante a conversação, a partir de um controle da polissemia que venha a surgir. Para que isso ocorra, é preciso que ele seja formado para criação e autoria de mensagens educacionais, entendidas como um espaço propício para o estabelecimento do diálogo (dentro da noção bakhtiniana), a partir da lógica da comunicação educacional (defendida ao longo desta tese), uma vez que, como afirma o professor Pedro Simão Marinho¹⁸⁷, “se não houver aprendizagem, não terá havido mensagem”.

Assim, para que se promova um aprendizado construtivo e significativo, é preciso que seja favorecida, nos diferentes níveis e instâncias educacionais (mais precisamente a partir das mensagens educacionais), a forma polêmica do discurso pedagógico. Sem isso, todo o ato educacional se manterá na lógica da transmissão unilateral.

Finalmente, mas não menos importante, defendo a relevância da realização de novas pesquisas sobre a noção de autoria, mais especificamente da autoria de mensagens educacionais, pelos diferentes profissionais envolvidos na inter-relação dos campos da Educação e da Comunicação, uma vez que em toda atividade pedagógica há sempre uma situação real de comunicação, pois, como defendido nesta tese, todo ato de educar é, acima de tudo, um ato de linguagem, portanto um ato de comunicação (CHARAUDEAU, 2003)¹⁸⁸.

Passarelli (2003, p. 173-174), ao final de sua tese de livre docência, quando relaciona as possíveis pesquisas futuras que merecem ser

desenvolvidas, também destaca “os estudos sobre autoria coletiva *versus* autoria individual em ambientes de aprendizagem; os estudos sobre ganhos da aprendizagem em sistemas educacionais que apresentam, simultaneamente, instância de presencialidade e distanciamento mediados”, entre outros, confirmando a necessidade de mais pesquisas sobre a temática que esta tese procurou desenvolver. Assim, antes de pôr fim à discussão, parece-me fértil apresentar novos caminhos, para novas pesquisas, sobretudo para os centros de formação de educadores. São elas: a) pesquisas que busquem uma maior sistematização e aplicabilidade da noção de mensagem educacional; b) estudos sobre a utilização educacional das tecnologias de informação e comunicação e as práticas das diferentes linguagens desses recursos; c) pesquisas sobre a relação entre o saber midiático e o saber escolar; e d) estudos sobre uma educação para e com as mídias.

Finalizando, de posse do fio de Ariadne, findo esta tese retomando a primeira formulação, que abriu o primeiro capítulo:

À impessoalidade, que é quase de lei quando se trilharam os caminhos da reflexão e da argumentação acadêmicas, deve suceder um discurso em que o autor da pesquisa assuma claramente seu lugar e sua voz. Fazer o contrário, mais do que insistir na via do objetivismo científico, implicaria talvez um falseamento das próprias condições da pesquisa, falseamento que, aliás, não escaparia mesmo aos leitores menos argutos. Nesse sentido, a supressão da primeira pessoa do singular em uma tese, que tem como um de seus temas centrais a questão da autoria, não parece apropriada pois, ao me converter em autora deste estudo, assumo a “função social de organizar e assinar uma determinada produção escrita (neste caso, a tese de doutoramento), dando-lhe a aparência de unicidade (efeito ideológico elementar)”.

Se, naquele momento, apresentei uma justificativa para uma autoria inscrita na primeira pessoa do singular, para marcar a necessária diferença entre o “nós” majestático, ou, ainda, a forma neutra do discurso científico, uma vez que essas formas não revelariam as reais condições de criação e produção desta tese, agora, após toda a discussão aqui apresentada, acredito poder assumir uma voz plural constituída pela metáfora da polifonia, ou seja, “um mundo de vozes plenas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, c2003.

ALZAMORA, G. Por um modelo de comunicação hipermediática. **Razón y Palabra**, Atizapán de Zaragoza, n. 31, feb./mar. 2003. Disponível em: <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n31/galzamora.html>>. Acesso em: 30 mar. 2003.

AZEVÊDO, Wilson. Capacitação de recursos humanos para educação a distância. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/crob.html>>. Acesso em: 10 nov. 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. (Linguagem e cultura).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2003.

_____. **L'analyse de contenu**. 8ème éd. corr. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, c2002. (Tendências).

_____. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: _____ (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. (Educação e sociedade).

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1977. (Elos).

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

189. De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2000.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BELINTANE, Claudemir. **Autoria didática em rede**. 2003. Trabalho não publicado. Cópia xerox.

_____. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 177-193, nov. 2002.

BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, c2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Educação contemporânea).

_____. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, c2002. (Tendências).

_____. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, jan./abr. 2003.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____ et al. **Textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 29-56. (Os pensadores).

BERLO, David K. **O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática**. Tradução Jorge Arnaldo Fontes. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Ensino superior).

BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'enquête et ses méthodes: l'entretien**. Paris: Nathan, 2001.

BLANDIN, Bernard. **Formateurs et formation multimedia: les métiers, les fonctions, l'ingénierie**. Paris: Éd. d'Organisation, 1990.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001. (Comunicação).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Construindo o professor competente: as determinações do campo do trabalho na formação de professores**. Disponível em: <www.anped.org.br/25/excedentes25/roselanefatimacampost08.rtf>. Acesso em: 4 nov. 2003.

CARMO, Hermano Duarte de Almeida e. **Ensino superior à distância**. Lisboa: Universidade Aberta, 1997. 2 v. (Temas educacionais, 16, 17).

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Fundamentos, 114).

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora Senac, 2000.

COLL, Agustí Nicolau et al. **Educação e transdisciplinaridade, II**. Organizadores: Américo Sommerman, Maria F. de Mello, Vitória M. de Barros. [Tradução: Judite Vero et al.]. Brasília: UNESCO; São Paulo: USP, Escola do Futuro: TRIOM, 2002.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicador é preciso! In: SOARES, Ismar de Oliveira (Coord.). **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Salesiana, 2001.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 15-20, ago. 1994.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. **Educação a distância e mediação semiótica**: uma relação necessária. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/napq/LIVROCOLOQSEM5.doc>>. Acesso em: 3 jan. 2004.

CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático**: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. 2001. vii, [220] f., il. Tese (Doutorado) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução: José Carlos Eufrazio. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2000. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

DEMO, Pedro. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. (Formação de professores).

_____. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, c2003.

DIAS, Maria Helena Pereira. **Hipertexto**: o labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual. 2000. 1 v. (não paginado). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DIZARD Jr, Wilson. **A nova mídia**: a comunicação de massa na era da informação. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ECO, Umberto. O cogito interruptus. In: _____. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 289-308.

_____. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Debates, 4).

EDUCNET. Educação a Distância. Copyright Celso Cardoso Neto, Casa da Ciência, UFRJ. Disponível em: <<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet>>. Acesso em: 20 jun. 2003.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITROCK, Meelin C. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1989. v. 2 Métodos cualitativos y de observación, p. 195-295.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**: projeto de pesquisa: a aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor: 1997-2001. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Televisão subliminar**: socializando através de comunicações despercebidas. Tradução: Ermani Rosa e Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 21 fev. 2004.

FONTES, Joaquim Brasil. **As obrigatórias metáforas**: apontamentos sobre literatura e ensino. São Paulo: Iluminuras, 1999.

FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Autoria sob a materialidade do discurso**. 2003. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Tradução António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 3. ed. [S.l.]: Passagens, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90. (Biblioteca da Educação. Série 1: escola, 11).

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva. **Linguagem em (Dis)curso Online**, Florianópolis, v. 1, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/03.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996. p. 115-130.

GANDELMAN, Henrique. **De Gutenberg à Internet: direitos autorais na era digital**. 4. ed. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GARCIA, Edson Gabriel. **Comunicação e educação: campos e relações interdisciplinares**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_edson.html>. Acesso em: 20 nov. 2003.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa nas ciências sociais: considerações metodológicas. In: POMPEU, Elizabeth Silveiras; PINO, Ivani Rodrigues (Coord.). **Pesquisa participante e educação**. São Paulo: Cortez, 1984. p. 3-14. (Cadernos do Cedes, 12).

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GONNET, Jacques. **De l'actualité à l'école: pour des ateliers de démocratie**. Paris: Armand Colin, 1995.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Tradução Edilberto M. Sena e Carlos Eduardo Cortes. Campinas: Papirus, 1994. (Educação internacional do Instituto Paulo Freire).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Loyola, c1992.

HOSKIN, K. Technologies of learning and alphabetic culture: the history of writing as the history of education. In: GREEN, Bill (Ed.). **The Insistence of the letter: literacy studies and curriculum theorizing**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. (Pittsburgh series in composition, literacy, and culture).

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. (Interface).

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996. (Ofício de arte e forma).

KAPLÚN, Mario. Procesos educativos y canales de comunicación. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/115.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2003.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMOS, André. **Anjos interativos e retribalização do mundo**: sobre interatividade e interfaces digitais. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interac.html>>. Acesso em: 17 dez. 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2003. (Coleção TRANS).

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

_____; AUTHIER, Michel. **As árvores de conhecimentos**. Tradução de Mônica M. Seincman. São Paulo: Escuta, 1995. (Linhas de fuga).

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. (Cosmovisão).

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Pesquisa em comunicação**: formulação de um modelo metodológico. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LOTH, Raquel Wandelli. **Hipertexto**: o passado rejuvenescido. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~wandelli/literatura/canon.html>>. Acesso em 25 jul. 2003.

LUNA, S. V. De. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1996.

MACHADO, Arlindo. No mundo das imagens. **Jornal da USP**, São Paulo, 22-28 out. 2001. Entrevista concedida a Eduardo Portanova. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2001/jusp572/caderno/cultura.html>>. Acesso em 27 jul. 2003.

MACHADO, Irene. **Roman Jakobson**. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cos/cultura/biojakob.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. **O enigma da tecnologia na formação docente**. Comunicação feita ao IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.nice.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/209.PDF>>. Acesso em: 17 dez. 2003.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O espelho e a máscara**: o enigma da comunicação no caminho do meio. Ijuí: Ed. UNIJUÍ; São Paulo: Discurso, 2002. (A comunicação, 1).

MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. [Tradução e transcrição: Silvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta]. São Paulo: ECA, USP: Brasiliense, 1995.

MARTINS, J. F. Sobre linguagens, meios e interações: encurtando caminhos (o papel da informação e a presença da mídia na formação continuada de professores a distância). In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996. v. 1, p. 61-68. (Seminários & debates).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. (Papirus educação).

MATTELART, Armand. **Comunicação-mundo**: história das idéias e das estratégias. Petrópolis: Vozes, 1994. (Horizontes da globalização).

_____; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. Tradução Nelson Amador. Porto: Campos das Letras, 1997. (Campo dos media, 4).

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação a distância**: cartografias pulsantes em movimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MEDINA, Cremilda. **Notícia**: um produto a venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em comunicação, 24).

MENEZES, P. Teorias da comunicação na globalização da cultura. In: DOWBOR, Ladislau et al. (Org.). **Desafios da comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2001. (Horizontes da globalização).

METZ, Christian. Au-delà de l'analogie, l'image. **Communications**: l'analyse des images, Paris, n. 15, p. 1-10, 1970.

MOORE, M.G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira da Aprendizagem Aberta e a Distância**. V.1, n.1, agosto de 2002. Disponível em: <www.abed.org.br>. Acesso em: 16 fev. 2003.

MORAES, M. C. M. de. **Pontos de investigação, teoria e método em uma pesquisa histórica em educação.** Trabalho apresentado na Universidade de Nottingham, Inglaterra, programa de pós-doutoramento, entre 1993 e 1994. Cópia xerox.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, c2003.

_____. **Mudanças na comunicação pessoal:** gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998. (Comunicação. Estudos).

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck:** o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Ed. UNESP: Itáu Cultural, 2003.

NIELSEN, Jakob. **Projetando websites.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

NOVA, C.; ALVES, L. Estação online: a ciberescrita, as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, c2003.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. **Dialogia digital:** buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos. 2003. 199 f., il. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Discurso & leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996 (a). (Passando a limpo).

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996(b).

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PACHECO, Cristina Siqueira. **Estilo de redação jornalística na Internet.** Disponível em: <http://www.meiradarocha.jor.br/index.pl/redacao_para_internet>. Acesso em: 14 dez. 2003.

PASSARELLI, Brasilina. Desafios para a capacitação de professores na sociedade pós-moderna. **Revista de Educação e Informática,** São Paulo, n. 16, p. 26-30, 2002.

_____. **Interfaces digitais na educação:** @lucin[ações] consentidas. 2003. 237 f. Tese (Livre-docência) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Org.). **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PEREZ, F. G.; CASTILLO, D. P. **La mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PERNIGOTTI, J. M. O hipertexto: uma máquina de guerra na aprendizagem. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organização Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2001.

PINTO, Anamelea de Campos. A experiência reflexiva na formação de professores. In: BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, c2002. (Tendências).

PINTO, Julio. **O ruído e outras inutilidades**: ensaios de comunicação e semiótica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Comunicação & cultura).

PORCHER, Louis. **Expériences, transferts, construire une recherche**. Paris: Credam, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. **Formação de professores exige rede! 2001**. Texto de participação no Painel Novas Tecnologias e as Políticas de Formação Docente, 24ª Reunião Anual da ANPEd, 2001, Caxambu, MG. Não publicado.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação com tecnologias digitais**: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, c2003.

_____. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Ler e escrever na cultura digital**. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMISZOWSKI, Alexander. Editorial. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 2, n. 3, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. Conceitos e modelos da comunicação. **Ciberlegenda**, Niterói, n. 5, 2001. Edição especial. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/ines1.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2003.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização tecnológica do professor**: a busca de um conceito. 1996. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Tradução: Marcos Antônio Guirado Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003. (Comunicação).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, E. O. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, c2003.

SANTOS, G. L. **Elaboração de material didático para educação a distância**. Brasília: SESI: UnB: Unesco, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, 42).

SCAVAZZA, B.; SPRENGER, A. **A utilização integrada de mídias interativas na formação de professores em exercício PEC – Formação Universitária**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2003/texto09.htm>>. Acesso em: 27 dez 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 78-91.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SIDERICOUDES, O. De olhos para o curso. In: VALLIM, Celso et al. **Educação a distância via Internet**. Organizadores: José Armando Valente, Maria Elisabette B. Brito Prado, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. São Paulo: Avercamp, 2003.

SILVA, Carlos Alberto F. da; SILVA, Michéle Tancman Candido da. A dimensão socioespacial do ciberespaço: uma nota. Disponível em: <<http://www.tamandare.g12.br/indexciber.htm>>. Acesso em: 10 maio 2001.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, c2003.

_____. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. **Tecnologias e materiais didáticos nos cursos superiores a distância**: promovendo a aprendizagem por meio da interatividade. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/tetxt4.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2003.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**-Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan./mar. 1999. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/web/senador/tavola/RevContato/RContato2.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2003.

_____. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, c2003.

SOFFNER, Rosemary. As novas tecnologias de comunicação e a educação de educadores. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/eca/prof/moran/rosemary.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2003.

SOUSA, M. W. O lugar social da comunicação mediática. In: SOARES, Ismar de Oliveira (Coord.). **Caminhos da educomunicação**. São Paulo: Salesiana, 2001.

STEFANELLI, Eduardo José. **A importância do profissional de comunicação gráfica na produção de material em EAD**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2003.

SUBTIL, M. J.; BELLONI, Maria Luiza. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In: BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, c2002. (Tendências).

TORI, Romero. **Avaliando distâncias na educação**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2001/index.html>>. Acesso em: 11 nov. 2003.

_____. **A distância que aproxima**. Disponível em: <<http://www.aomestrecarinho.com.br/ead/ead20.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2003.

_____. Métricas para uma educação sem distância. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 9-19, set. 2002.

TRINDADE, Armando Rocha. **Introdução à comunicação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. (Textos de base, 16).

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

Bibliografia Recomendada

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996. p. 95-105.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1996.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação e transdisciplinaridade: os caminhos da linguagem. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 15, p. 7-14, maio/ago. 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.

_____. A mundialização da cultura. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 9, n. 1/2, p. 35-54, jan./dez. 1994.

_____. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo, 78).

_____. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 143-162, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 fev. 2004.

BERTRAND, Yves. **Théories contemporaines de l'éducation**. 2^{ème} éd. Laval: Éditions Agence d'Arc, 1992.

BIANCHETTI, Lucídio. Dilemas do professor frente ao avanço da informática na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, maio/ago. 1997. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/index.asp>>. Acesso em: 21 fev. 2004.

BOUGNOUX, Daniel. **Introdução às ciências da informação e da comunicação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994. (Comunicação de massa).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, [1989]. (Memória e sociedade).

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996. p. 139-152.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. Programas educativos na TV. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 15, p. 29-34, maio/ago. 1999.

CEBRIÁN, Juan Luiz. **A rede**: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação. Tradução: Lauro Machado Coelho. São Paulo: Summus, 1999. (Novas buscas em comunicação, 59).

DEBYSER, F. Des usages pédagogiques de la télématique. **Le français dans le monde**, Paris, n. 252, p. 63-64, out./nov. 1992.

DEMARTINI, Pedro Paulo. Atualização e aperfeiçoamento de professores por multimeios. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 113/114, p. 75-78, jul./out. 1993.

DIMBLEBY, Richard; BURTON, Graeme. **Mais do que palavras**: uma introdução à teoria da comunicação. Tradução de Plínio Cabral. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em comunicação, 37).

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Biblioteca da Educação. Série 1: escola, 11).

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Polêmicas do nosso tempo, 4).

GALLO, Solange Leda. **Texto**: como apre(e)nder esta matéria? 1994. 214 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

HOLMBERG, B. **Educación a distancia**: situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Educação: teoria e crítica).

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**: ensaios de sociosemiótica. [Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros]. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Estudos, 183).

LÉVY, Pierre. **La machine univers**: création, cognition et culture informatique. Paris: La Découverte, 1987.

_____. **O que é o virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

_____. **Les technologies de l'intelligence: l'avenir de la pensée à l'ère informatique.** Paris: Seuil, 1993. (Collection Points. Série Sciences, 90).

LITTLEJOHN, Stephen W. **Fundamentos teóricos da comunicação humana.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

LITTO, Fredric M. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. **Pátio-Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 14-21, nov. 1997/jan. 1998.

LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** São Paulo: Cortez, 1995.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso.** Tradução: Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Humanitas pocket).

MATTELART, Armand. Comunicação e interesse público. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 16, p. 63-74, set./dez. 1999. Entrevista concedida a Roseli Figaro e Alberto Efendy Maldonado Gómez de La Torre.

MCLUHAN, Marshall. **Understanding media: the extensions of man.** London: Routledge & K. Paul, 1964.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **INTERCOM-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 38-49, jul./dez. 1994.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital.** Tradução: Sérgio Tellaroli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (Coleção TRANS).

PASSARELLI, Brasilina. Hipermídia e a educação: algumas pesquisas e experiências. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 8, n. 32, p. 62-80, out./dez. 1993.

_____. **Hipermídia na aprendizagem: construção de um protótipo interativo – a escravidão no Brasil.** 1993. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PERRIAULT, Jacques. **La communication du savoir à distance**: autoroutes de l'information et télé-savoirs. Paris: Ed. l'Harmattan, 1996. (Éducation et formation. Références).

PIMENTEL, N.; CERNEY, R. Z. **Formação continuada de professores no ensino superior**. Florianópolis: LED-UFSC, 2003. Relato de experiência de curso a distância para bacharéis do Estado da Bahia. Não publicado.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ROCHA, M. N. da. As tecnologias da comunicação e da informação no ensino/aprendizagem na formação de professores. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO MUNDIAL DE ASSOCIAÇÕES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 19., 1997, Recife. **Resumos...** Recife: UFPE, 1997.

SFEZ, Lucien. **A comunicação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. (Epistemologia e sociedade, 26).

_____. **Crítica da comunicação**. São Paulo: Loyola, 1994.

SILVA FILHO, João Josué da. **Computadores**: super-heróis ou vilões?: um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na educação infantil. 1998. 200 f. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOARES, Ismar de Oliveira. A televisão e as prioridades da educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 22-28, maio/ago. 1996.

STRASBURGER, Victor C. **Os adolescentes e a mídia**: impacto psicológico. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIANNEY, João; TORRES, Patrícia Lupion; SILVA, Elizabeth Farias da. **A universidade virtual no Brasil**: o ensino superior a distância no país. Tubarão, SC: Ed. UNISUL, 2003.

VIRILIO, Paul. **Cybermonde**, la politique du pire: entretien avec Philippe Petit. Paris: Les Éd. Textuel, 1996. (Conversations pour demain).

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 117-138.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados; [São Paulo]: FAPESP, 1999.