Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Karla Estelita Godoy

Formação humana no ciberespaço
os sentidos da *presença* na educação a distância

Rio de Janeiro

2009

Karla Estelita Godoy

Formação humana no ciberespaço: os sentidos da presença na educação a distância

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª. Drª Lílian do Valle

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G 589 Godoy, Karla Estelita.
Formação humana no ciberespaço : os sentidos da presença na educação a distância / Karla Estelita Godoy, 2009.
175 f.

Orientador: Lílian do Valle.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1.Ensino a distância – Teses. 2.Educação e estado – Teses.. I. Valle, Lílian do. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.018.43

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

_____ _____
Assinatura Data

Karla Estelita Godoy

Formação humana no ciberespaço:
os sentidos da presença na educação a distância

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 21 de maio de 2009.

Banca examinadora:

_____
Profª. Drª. Lílian de Aragão Bastos do Valle
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Estela Scheinvar
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Prof°. Dr°. Dirceu Castilho Pacheco
Faculdade de Educação da UERJ

_____
Profª. Drª. Estrella D'alva Benaion Bohadana
Universidade Estácio de Sá

_____
Profª. Drª. Icléia Thiesen
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2009

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas estiveram presentes de muitos modos durante a elaboração deste trabalho. Houve aquelas que eu tornava freqüentemente presentes, fossem em minhas lembranças ou por minha solicitação. Existiram as que se fizeram presentes, colaborando de forma objetiva ou me acolhendo emocionalmente. Tantos foram, ainda, os que tiveram uma presença pontual, periódica, mas de relevância inconteste. Pude contar com os que tiveram uma presença-amiga, com os que demonstraram uma presença-tolerância e com os que propunham uma presença-força. Mas todos esses, em algum sentido, me permitiram a *liberdade* da troca de idéias, fizeram-me notar o quanto desejavam *pertencer* (e o quanto eu almejava que pertencessem), ainda que só por um instante ou por muito tempo, ao meu espaço-mundo, e demonstraram-me a generosidade e o sentimento produtivo do que realmente representa *agir em conjunto*. Lamento pela distância de alguns, bem como até agradeço pela de outros. Mas, de tudo, aos que aqui menciono, sou especialmente grata:

À professora e orientadora Lílian do Valle, que me apresentou o caminho e esteve presente nos momentos certos; À coordenadora do PPFH, professora Deise Mancebo, e aos profissionais da secretaria do Programa, sempre dispostos a ouvir e a ajudar; Ao professor Gaudêncio Frigotto, que, mesmo de longe, se faz constantemente presente em mim como referência para a área da Formação Humana; Aos meus colegas de doutorado Maristela e Francisco Barone, com os quais compartilhei momentos ímpares de descontração.

Aos meus colegas da Universidade Federal Fluminense, em particular aos professores Marcio Pinon e Aguinaldo Fratucci, que me incentivaram e me apoiaram generosamente. Agradeço também aos queridos colegas de Departamento pela torcida e pelo carinho.

A todos os meus amigos, com quem posso contar e me divertir, mas aqui indubitavelmente: à historiadora e querida amiga Clara Wasserman; à museóloga Ana Barcellos; à antropóloga e profissional a quem tanto admiro Márcia Malheiros; e ao eterno mestre Bessa Freire.

À minha família, que sempre vibra a cada passo meu, mas principalmente: às minhas tias Neide Estelita e Wanda Estelita, que, mesmo de longe, estão sempre bem pertinho de mim; e ao meu “irmão de coração” Gláucio Gonzaga.

À minha mãe, Elízia Apolinário, por sempre me acolher emocionalmente. À minha irmã, Bárbara Estelita, e à minha pequenina sobrinha e afilhada, Helena Estelita – tão adoradas.

Ao meu pai, Valter Estelita, amado e amigo, por sua presença marcante em todas as horas da minha vida; quem continua a ser e sempre será o meu ídolo, a minha inspiração e a minha referência para tudo o que faço.

Ao meu amor, Flávio Sanches, por tudo a que posso chamar de felicidade!

Espero poder contribuir para não dar um errôneo e freqüente entendimento de que a discussão sobre EAD tem vida própria.

Nelson Pretto.

RESUMO

GODOY, Karla Estelita. *Formação humana no ciberespaço*: os sentidos da presença na educação à distância. 2009. 173f. f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Esta tese parte da reflexão sobre o conceito de *presença* numa educação que se distingue pela distância, a EAD – que rompe com o espaço que separa quem deseja ter acesso *on-line* à educação formal, independente do lugar em que vive ou da hora programada para as aulas, de quem frequenta a universidade de modo "presencial". Não se deveria descartar como pressuposto teórico e/ou metodológico a emergência de um novo e singular "modo de presença" que tende a ocorrer agora no ambiente chamado de ciberespaço. Contudo poucas são as discussões a esse respeito, além do fato de que as políticas públicas de EAD, implementadas no Brasil, não se preocupam com essa idéia, mas sim com a realização do objetivo prático de alcançar quem está distante (ou quem não está presente fisicamente). Pensando o sujeito, especialmente na Educação, como aquele que "está presente e age", e refletindo sobre as condições que implicam sua presença não somente física – uma vez que estar presente é um estado, uma disposição, um modo de estar e de agir no mundo – consideramos a *ação* – conceito desenvolvido por Hannah Arendt – como a condição necessária para que haja presença a distância e, consequentemente, formação humana no ciberespaço. A presença não é, segundo Arendt, algo estático ou apenas um tipo de comportamento, mas uma ação, capaz de criar e reinventar o novo, de produzir movimento e, assim, ser a condição para que o sujeito se "presentifique", ou seja, deverá haver o que aqui chamamos de "*presença-ação*". A tese aborda as concepções empíricas sobre presença, a presença virtual e os suportes tecnológicos que propiciam sua emergência; trata de delicado questionamento em educação a distância: até que ponto há interação ou isolamento no ciberespaço?; apresenta breve contextualização da educação a distância no mundo e no Brasil, fazendo um apanhado das políticas públicas implementadas para a EAD; discute alguns dos vários sentidos da presença na EAD e a relação do sujeito em ambientes educacionais do ciberespaço; e faz uma análise crítica sobre quando a presença equivaleria à ação. A pesquisa está ancorada em dois conceitos principais: o de presença e o de ação. Outros conceitos e definições usados para a construção do pensamento são: educação a distância, ciberespaço, formação humana, rede, sujeito e Modernidade. Além de Arendt, autores como Pierre Lévy, Manuel Castells, Maria Rita Kehl, Nelson Pretto, dentre outros, compõem teoricamente as reflexões e argumentações desenvolvidas.

Palavras-chave: Educação a Distância; Presença e Ação; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This thesis starts off from the reflection on the concept of presence in a kind of education which distinguishes itself by distance, also known as Distance Education – and breaks off with the space that separates people who want to have access to formal on-line education, despite of the place where they live or the time scheduled for classes, and attends university in a "presential" mode. The urgency of a new and singular "mode of presence" which tends to occur now within the environment called cyberspace should not be discarded as theoretical and/or methodological presupposition. However, discussions about this are very few, besides the fact distance education public policies implemented in Brazil are not concerned with this idea, but with the fulfillment of their practical objective which is reaching whoever is distant (or is not physically present). Thinking of the subject as someone who "is present and acts", and reflecting on the conditions which imply in his presence, not only physical – since being present is a state, a willingness, a way of being and acting in the world – we consider action – a concept developed by Hanna Arendt – as a necessary condition for presence at distance and, consequently, human formation in the cyberspace. The presence is not, according to Arendt, something static or just a type of behavior but an action, capable of creating and reinventing the new, producing movement and, thus, being a condition for the subject 'to make presence', that is, there should be what we call "*presence-action*". The thesis addresses empirical conceptions on presence, virtual presence and technological supports which propitiate its emerging; it also deals with the controversial questioning about distance education: to what extent is there interaction or isolation within cyberspace?; presents a brief contextualization of distance education around the world and in Brazil, summing up public policies implemented by distance education; discuss some of several meanings of presence in distance education and the relationship between subject and cyberspace educational environments; and does a critical analysis on when presence would be equivalent to action. The research is anchored on two main concepts: presence and action. Other concepts and definitions used to build up the thought are: distance education, cyberspace, human formation, network, subject and Modernity. Besides Arendt, authors like Pierre Lévy, Manuel Castells, Maria Rita Kehl, Nelson Pretto, among others, provide theoretical references to the reflections and arguments developed in this work.

Key-words: Distance Education; Presence and Action, Public Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1: Classificação das Tecnologias da Presença 39

Imagem 1: Imersão através de telepresença 51

Quadro 1: Descrição dos recursos do polo UAB 144

Quadro 2: Exemplo de sala de aula presencial 144

Quadro 3: Recursos humanos
para funcionamento dos polos..... 145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 **PROBLEMATIZAÇÃO** 18

2 **MODOS DE PRESENÇA** 23

2.1 O conceito empírico de presença 25
2.2 Ciberespaço e presença virtual 28
2.3 Tecnologias da presença 38

3 **PRESENÇA, AÇÃO E ESPAÇO PÚBLICO** 54

4 **LIBERDADE, AGIR EM CONJUNTO E PERTENCIMENTO**: elementos da *presença-ação* de um sujeito em rede ou de um sujeito isolado? 70

4.1 Redes e sujeitos 72
4.2 O sujeito isolado da Modernidade 84

5 **COMO SE APRESENTA A EAD** 95

5.1 Primeiras experiências sistematizadas de educação a distância 95
5.2 Encurtando ou alargando distâncias: a EAD no Brasil 110
5.3 Para além da trajetória da EAD no Brasil 114
5.4 As políticas públicas de EAD 120
5.5 A universidade na rede 128

6 **OS SENTIDOS DA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA** 151

REFERÊNCIAS 162

INTRODUÇÃO

Ao tratar dos sentidos da presença na Educação a Distância (EAD[1]), este trabalho suscitou-me a reflexão sobre as diversas formas de se "estar presente" no mundo. A própria elaboração deste estudo provocou-me alterações quanto ao que considerava ser a presença, influenciando não só a construção das idéias sobre que se pretende aqui discutir, quanto os significados que emergiram do ponto de vista pessoal. Precisei lidar com concepções e juízos a respeito do meu próprio modo de "me fazer presente" e também compreender o porquê de algumas ausências. Acabei por refletir sobre a liberdade para deliberar sobre meu desejo de estar presente ou não, sobre a vontade ou a insatisfação de pertencer a determinados grupos – tantos perto e outros tão distantes de meus anseios – e sobre a presença do outro na nossa vida. Foi fundamental pensar sobre o quanto presença e distância possuem múltiplos significados e se alternam com freqüência, seja física ou virtualmente, e como se pode adotar a palavra presença com semânticas distintas, dependendo dos valores que atribuímos a cada situação que experimentamos.

Assim, numa primeira tentativa de se enunciar um tipo de presença que permita ao leitor adentrar posteriormente por essa teia de sentidos, decidimos por elaborar essa introdução esclarecendo, antes de tudo, as razões pelas quais se optou pelo desenvolvimento do tema, ressaltando sua pertinência, e por relatar, ainda que de forma breve, a trajetória profissional da pesquisadora, o percurso da pesquisa – a partir do ingresso no curso de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ –, como se deu a escolha do assunto, bem como

---

[1] Cumpre ressaltar que a EAD, a que nos referimos, é a *on-line*, que necessita do computador e da Internet como meios de comunicação entre sujeitos.

alguns dos obstáculos enfrentados ao longo da realização deste trabalho. Também para esta introdução, se descreverá a estrutura da tese e sob que abordagem teórica a pesquisa se orientou. Optou-se, então, por apresentar a problematização da tese em separado, constituindo, dessa forma, o Capítulo 1. Acredita-se que, de tal modo, estará presente, se não todo, ao menos parte do sentido de se escrever esta tese.

Durante o Mestrado em Memória Social, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), desenvolvi a dissertação intitulada *A Museologia diante do Virtual: repensando os elementos conceituais e a memória, a partir das novas tecnologias informáticas*. O trabalho consistiu em examinar quais os prováveis efeitos do virtual sobre o fazer museológico e sobre a reflexão teórica da área, analisando elementos conceituais e abordando questões relativas à memória, a partir de funções específicas próprias da área de museus. Desde então, venho estudando assuntos relacionados com o ciberespaço[2] e atuando na área de museus e novas tecnologias. Como professora universitária há mais de dez anos, acompanhei a repercussão, no cenário brasileiro, do projeto de introdução da educação a distância no ensino superior sem, contanto, dele participar diretamente. Porém tanto o tema das tecnologias quanto o da educação me suscitavam grande interesse: assim, passei a realizar diversas leituras sobre tais assuntos. Como não desenvolvia nenhum tipo de resistência ao uso da tecnologia na educação – e, ao contrário, enxergava nela sua inexorabilidade – realizei, por conta própria, uma série de experimentos não sistematizados em sala de aula com os alunos das diversas disciplinas por mim ministradas. Meu intuito inicial era

---

[2] O termo *ciberespaço* foi cunhado por William Gibson – escritor do romance de ficção científica "Neuromancer" –, em 1984, como sinônimo de realidade virtual. Atualmente, ciberespaço se configura como novo meio comunicacional oriundo da interconexão mundial dos computadores.

constatar se, a partir do uso das novas tecnologias, haveria transformações consideráveis na vivência cultural e no processo de aprendizagem dos estudantes. Informalmente, verifiquei que as possibilidades de acesso às informações via Internet, aliadas à construção de conhecimento na sala de aula e à pesquisa orientada, favoreciam o aprendizado, proporcionando certa autonomia de estudo. Mas, apesar de o ciberespaço não se limitar a ser um mero recurso didático como tantos outros, minhas experimentações só me levavam a entender que, a partir da interação e da presença do estudante em sala de aula, era possível ressignificar e trabalhar com as informações disponíveis na Internet, como estímulo complementar à formação do aluno.

Resolvi, então, comparar o potencial entre as tecnologias educacionais e a educação a distância, que já se apresentava como uma alternativa bastante cogitada por estudantes e educadores. Algumas leituras sobre o assunto me permitiram perceber de imediato a diferença entre uma ação e outra. A EAD começava a se configurar como a esperança de um “novo paradigma educacional”, o que me levou a investigá-la com bastante cuidado. Contudo só os textos (a maioria deles bastante entusiasta) não eram suficientes para esclarecer alguns aspectos que me inquietavam, como o da interação do aluno no ambiente virtual, além de uma série de outros procedimentos pedagógicos e técnicos relativos ao cotidiano da EAD. Nesse momento, ingressei no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana e, envolvida com um grupo de pesquisa sobre o assunto, comecei a perceber uma enorme distância entre a maioria dos discursos que os educadores entusiasmados com a EAD propunham e aquilo que, de fato, a educação a distância era capaz de realizar. Problemas de diferentes ordens deveriam ser levados em consideração antes de se proclamar a EAD como um modelo tão promissor: desde

os tecnológicos (ambientes virtuais deficientes, dificuldades de acesso e navegação na Internet, especialmente no Brasil) aos mais corriqueiros e velhos conhecidos na educação, como a relação professor-aluno (que agora se faria a distância), a escolha de métodos de ensino (que a própria especificidade do modelo exigiria), dentre outros. Comecei, então, a conversar, ainda que mais uma vez não sistematicamente, com várias pessoas que atuavam diretamente com educação a distância, visitei alguns polos[3] (denominados "ambientes presenciais") e pude frequentar, como usuária improvisada, alguns ambientes virtuais (as chamadas "plataformas"). Percebi, então, que a "interação" de que tanto se falava como prerrogativa da EAD, não era uma característica corrente: ao contrário, se revelava tão excepcional que permitia mesmo que se colocasse em dúvida a realidade *prática* desse "novo paradigma". Notei também que, apesar da euforia pedagógica inicial, a EAD se enraizava muito mais pelos benefícios que uma política pública poderia gerar em relação a novas possibilidades de acesso aos meios formais de educação – o que tem seu inegável valor – e pelas vantagens mercadológicas que essa "modalidade de ensino" teria ao ser oferecida por diversas instituições de ensino superior como bem de consumo, do que propriamente por permitir (e se desejar) consistentes e revolucionárias transformações no modo de se fazer educação de qualidade no país. De fato, a qualidade na educação não pode estar atrelada a uma "tecnologia missionária", mas sim a um conjunto complexo de ações políticas e pedagógicas, que fariam parte de um projeto de nação. Portanto a hipótese que começava a se delinear era a de que a EAD, tal como se implantando na conhecida realidade brasileira, talvez testemunhasse, não uma espécie de insurreição contra os modelos tradicionais de educação, como se poderia supor, mas a mera

---

[3] A descrição sobre polos será apresentada no subcapítulo 5.5 "A universidade na rede", no tópico "O modelo semipresencial".

introdução de um meio ideal de prolongar uma educação de superfície, tecnicista e cognitivista.

Alertei-me quanto aos objetivos econômicos e políticos que, incontestavelmente, se punham em jogo, quando o assunto era a “difusão e o acesso” à educação, pública ou privada. Mas não optei por tomar esse caminho para a investigação, por considerar que esse seria um tópico insolúvel frente às minhas inquietações como educadora.

Foi nesse instante, então, que decidi mudar o eixo investigativo de minha pesquisa, adotando uma perspectiva mais crítica diante do problema; porém divergências teóricas e metodológicas acabaram por interromper o processo inicial de orientação, depois de quase dois anos e meio de ingresso no doutorado.

A reelaboração do projeto permitiu que ele se tivesse tornado muito mais próximo do que eu pretendia desenvolver, embora não mais houvesse tempo para se realizar uma pesquisa empírica – que fazia parte da proposta inicial. Percebi que a problemática a ser investigada deveria ser anterior ao discurso ou à prática que já se desempenham na EAD. Era preciso interrogar sobre os próprios fundamentos que servem de base para a construção dos *sentidos* da Educação a Distância.

Como professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), tenho a oportunidade de fazer parte também do grupo de professores do curso superior na modalidade semipresencial (EAD) de Licenciatura em Turismo. Oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o curso conta com a parceria da UFF, UERJ, UNIRIO e com o Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Assim, espera-se

também que o conhecimento produzido a partir desta tese sirva igualmente de base para a reflexão, e como parte da referência para a construção desse e de outros cursos que se utilizam da EAD.

A tese se estruturou, então, em 6 capítulos. O primeiro destaca a "PROBLEMATIZAÇÃO" suscitada pelo tema, de acordo com o novo direcionamento que a tese tomou.

O segundo capítulo, intitulado "MODOS DE PRESENÇA", pretende desdobrar várias abordagens sobre a idéia de presença, como suas concepções empíricas, a questão da presença virtual e os suportes tecnológicos que propiciam sua emergência.

"PRESENÇA, AÇÃO E ESPAÇO PÚBLICO" é o terceiro capítulo. Trata teoricamente desses conceitos, a partir do referencial teórico que se apóia em Hannah Arendt. Serão trabalhados aspectos da presença ligados ao conceito de ação.

O capítulo 4, "LIBERDADE, AGIR EM CONJUNTO E PERTENCIMENTO: elementos da *presença-ação* de um sujeito em rede ou de um sujeito isolado?", vai tratar de um delicado questionamento em educação a distância: até que ponto há interação ou isolamento no ciberespaço? Considerado uma das causas de evasão dos cursos a distância, o isolamento põe muitas vezes em xeque a questão da construção coletiva do conhecimento, tal como preconizada, por exemplo, por Pierre Levy. Aborda ainda, a partir dos referenciais teóricos em Manuel Castells, o conceito de rede e relativiza as possibilidades de o sujeito Moderno ter liberdade de ação, participar tão efetivamente e estabelecer relações de pertença com a chamada "sociedade em rede".

“COMO SE APRESENTA A EAD” é o quinto capítulo, que aborda os aspectos relacionados com a contextualização da educação a distância no mundo e no Brasil, tratados de modo transversal e dirigidos ao propósito deste estudo. Cabe ressaltar que não se optou por fazer um histórico minucioso do surgimento da EAD no país, primeiramente por não ser o objetivo desse estudo e disso não depender a compreensão do tema aqui proposto; depois por se reconhecer que há inúmeras fontes reproduzindo maciçamente dados cronológicos e descrições pormenorizadas sobre a EAD e os diversos tipos de empreendimentos considerados, hoje, como os de “primeira e segunda geração”[4] de educação a distância no país, antes da emergência das novas tecnologias. Apesar disso, o capítulo é iniciado por uma breve contextualização sobre os modos de educação a distância, desde o século XIX, e apresenta um apanhado das políticas públicas implementadas para a EAD.

Como sexto e último capítulo, “OS SENTIDOS DA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”. Nele serão apresentados e discutidos alguns dos vários sentidos da presença na EAD e a relação do sujeito em ambientes educacionais do ciberespaço. Finaliza-se com uma análise sobre quando a presença equivaleria à ação – o que se constitui como o foco da tese.

Ressalte-se que a fundamentação teórica da pesquisa está ancorada em dois conceitos principais: o de presença e o de ação. Esses conceitos – ou, mais particularmente os conceitos de “modos de presença” e “modos de ação” – foram desenvolvidos pela professora Catherine Darbo-Peschanski, da Universidade de Lille, e são centrais nas investigações da rede internacional ACMAP (Analyse Comparée des Modes d'Action et de Présence), do CNRS/França, ao qual está

---

[4] A partir das novas tecnologias e do uso da Internet é que se pode considerar a terceira geração da EAD, sendo a primeira e a segunda, respectivamente, a correspondência e o rádio e a tv.

associado o grupo de pesquisa da orientadora dessa tese, professora Lílian do Valle. Outros conceitos e definições são usados para a construção do pensamento, como os de educação a distância, ciberespaço, formação humana, rede, sujeito e Modernidade. Além de Hannah Arendt, autores como Pierre Lévy, Manuel Castells, Maria Rita Kehl, Nelson Pretto, dentre outros, compõem teoricamente as reflexões e argumentações existentes na tese.

1 Problematização

O que emergiu fortemente como um relevante assunto a ser aqui estudado foi o fato de que, na EAD, a idéia de distância só parece estar atrelada à possibilidade de ruptura com o espaço que separa aquele que deseja ter acesso à educação formal (independente do lugar em que se vive ou da hora programada para as aulas), daqueles que freqüentam a universidade de modo "presencial". Mas diferente de distância, é a condição de "não-presença", algo que sequer estava sendo levado em consideração, senão por procedimentos formais para se verificar a freqüência (presença/ausência) e a participação do aluno na realização de tarefas.

Contudo, o significado de "estar presente", tanto nessa "nova geração da EAD" como nas anteriores (desde a correspondência ao rádio e à televisão)[5], não tomou outra dimensão que não a da mera repetição de um padrão já bem conhecido. Se algumas teorias (como o construtivismo, por exemplo) se preocuparam com métodos e abordagens pelos quais o aluno poderia melhor aprender e construir conhecimento – independente do mérito dessa prática –, poder-se-ia supor também que a EAD levaria em conta a emergência de um novo e singular "modo de presença" que surgiria no ciberespaço, que não poderia ser descartado como pressuposto teórico e/ou metodológico. Porém, poucas são as discussões a esse respeito, além do fato de que as políticas públicas de EAD, que se implementaram no Brasil, não se preocupam com essa idéia, mas sim com a realização de um objetivo prático: alcançar quem está distante (ou quem não está presente fisicamente).

---

[5] No capítulo 5, "Como se apresenta a EAD", faz-se um breve relato das mídias que serviram como propagadoras do ensino a distância, bem antes do uso das novas tecnologias.

Pensar o sujeito como aquele que “está presente e age”, é também – e não só – refletir sobre seu engajamento ou sobre sua postura ativa ou passiva diante do conhecimento. Todavia, é igualmente fundamental cogitar sobre as condições que implicam sua presença não somente física – uma vez que estar presente é um estado, uma disposição, um modo de estar e de agir no mundo.

Partindo desse princípio, considerou-se primordial refletir sobre o conceito de presença numa educação que se distingue pela distância. Para tanto, seria necessário também verificar o que se considera como presença, na própria educação que agora passa a ser chamada de “presencial”, para, só então, se interrogar sobre os sentidos da presença na EAD.

Se a condição básica de construção das definições sobre a presença estava pautada na presença *física*, restaria supor que estar ou não presente seria mera contingência. Contudo, há que se ter algum outro tipo de presença para que a formação humana seja possível, e é exatamente isso que acaba por gerar uma inquietação investigativa. Se a presença não se resume a um estado de ocupação material ou virtual no espaço/ciberespaço, nem a um determinado modelo de comportamento para mais facilmente aprender, quais seriam os sentidos de presença que se deveriam considerar ao tratarmos da Educação a Distância? Haveria algum modo de presença peculiar para que se efetivasse uma educação que se qualifica pela distância?

Atentando para o fato de que várias acepções da palavra não dizem respeito exclusivamente aos significados ligados a uma idéia de presença física – seja de pessoas ou de objetos – não precisamos tomá-la igualmente apenas sob essa perspectiva. Estar presente é mais que se estar diante de alguém ou de algo, é, antes, uma atitude, uma ação ou mesmo uma reação.

É possível “apresentar-se” ou apresentar algo de muitas maneiras, concreta ou simbolicamente. Pôr-se à vista é uma forma de se apresentar, assim como exprimir idéias também o é. Participar, comparecer, escrever, enfim, agir. Todas são atitudes diretamente relacionadas aos sentidos do que seja estar ou fazer-se presente. Logo, para haver presença é necessário algum tipo de ato, de ação. Que ação seria essa, é sobre o que se procurará refletir.

Considera-se, então, a presença como elemento fundamental para a educação, pois que, sem ela, nenhuma atividade existiria: a Educação é um conjunto de ações interligadas, pressupondo um estado de atividade do sujeito – seja do que “ensina”, seja do que “aprende”. Registre-se que nesse debate sobre a aprendizagem já é lugar comum considerar que “quem aprende” não o faz de forma passiva, mas sim ativa.

Atualmente, a Educação a Distância já possui um significativo espaço na formação humana, sendo uma de suas características principais justamente a possibilidade de presença a distância. Se há tecnologias (instrumentos técnicos) capazes de detectar (ou simular) essa “presença virtual” de um estudante, era de se esperar que fosse possível também se identificar e se trabalhar com um tipo de presença necessário para que se efetivasse a educação e a formação desse aluno diante dessa nova perspectiva. Contudo, para além das estratégias pedagógicas já adotadas na educação para se julgar a participação do aluno como mais um dado avaliativo e dos ainda convencionais métodos de verificação da aprendizagem, não se elegeu, como indagação principal, aquela acerca dos sentidos dados à presença numa modalidade de educação que se caracteriza pela distância. Assim, cabe-nos perguntar o que seriam “modos de presença e de ação” na educação a distância? Como lidar com a presença, se sempre ela requer formas específicas de ação? É o

caso de se pensar em um “novo sujeito da educação” e, conseqüentemente, uma nova forma de se fazer educação, ou tratam-se estas das mesmas questões que rondam o universo educacional há séculos? Quais as condições/ações que passariam, então, a ser deflagradoras dessa presença?

Partindo-se daquela premissa de que é necessário algum tipo de presença para que haja educação e, mais ainda, para que haja uma educação diferenciada pela idéia de distância, propõe-se esta investigação, com o intuito de colaborar com o entendimento e o bom desempenho de uma modalidade pensada, em princípio unicamente, e de forma muito tecnicista, a partir de aspectos que levam em conta prioritariamente apenas uma política de democratização irrestrita, que garantiria a todos o acesso aos meios formais de educação.

Tendo em vista as necessidades formativas de todos os atores que passariam a participar da Educação a Distância, diversos educadores se empenharam em dar as primeiras diretrizes pedagógicas para a EAD – contudo, em sua grande maioria, manifestando um notório encantamento pelo novo meio ou condenando-o peremptoriamente. Sem tirar o mérito do empreendimento tecnológico ou negar a relevante e inconteste mudança que as novas tecnologias trouxeram para a sociedade, é mesmo fundamental que os educadores também não se deixem levar apenas por aquilo que primeiro salta aos olhos, quando a palavra em jogo é progresso, acompanhada de uma enorme carga de significações aderidas na Modernidade (VALLE, 1998). Nem sempre tudo o que parece demonstrar uma espécie de avanço para a humanidade, deve realmente ser só considerado como tal – bem como a mera aversão ao novo também seja um comportamento indesejável. Dependendo de como se lide com a novidade, pode significar, inclusive, uma espécie de retrocesso travestido com a roupagem da moda ou uma mera repetição

irrefletida. No caso da EAD, poder-se-ia considerar, por exemplo, o retorno à crença na técnica como solução de problemas educacionais há muito conhecidos.

Por julgar-se relevante a reflexão sobre o tema, esta tese procurará abordar também várias questões relacionadas diretamente ao seu foco principal. Contudo, concentrar-se-á em considerar a "ação" – entendida, de acordo com Hannah Arendt[6], como "única atividade que se exerce diretamente entre homens sem a mediação das coisas ou da matéria, correspondendo à condição humana da pluralidade, que é sermos todos os mesmos, sem que sejamos exatamente iguais" (2001, p. 15-16) – como a condição necessária para que haja presença a distância e, conseqüentemente, formação humana no ciberespaço.

Apenas a título de reforçar a argumentação, frisa-se, mais uma vez, que para haver formação humana a presença do sujeito é indispensável. Presença não é, segundo Arendt, algo estático ou apenas um tipo de comportamento, mas sim uma ação, capaz de criar e reinventar o novo, de produzir movimento e, assim, ser a condição para que o sujeito se "presentifique". Sem essa condição, diz-nos Hannah Arendt, os homens não passariam "de repetições interminavelmente reproduzíveis do mesmo modelo". (2001, p.16)

Então, para haver formação humana, é imprescindível se refletir sobre as condições para que o sujeito possa estar presente, exercer presença. Comecemos, então, pelos vários modos pelos quais pode-se entender o que seja presença.

---

[6] Tal como se discorrerá no capítulo teórico desta tese. Ver Capítulo 3: "Presença, ação e espaço público".

2 MODOS DE PRESENÇA

Falar de presença não é algo tão simples quanto se possa supor. Embora a palavra nos remeta a um significado quase imediato – o contrário de ausência – se tomássemos o termo apenas por esse sentido, limitaríamos nossa análise a uma primeira e superficial definição, pois, mesmo quando o procuramos em dicionários, encontramos para ele diversas acepções, que nos fazem compreender, inclusive, por que presença passou a ser o principal antônimo de distância. No caso da EAD, quando se quer dizer que um procedimento "não será virtual"[7], o nomeia-se de "presencial". Já são de uso corrente as expressões "sala de aula presencial", "avaliação presencial", "encontro presencial" para denotar situações que até há bem pouco tempo não precisariam de adjetivação para que se entendesse do que tratavam.

Só a partir dessa brevíssima colocação, pode-se inferir que há diversos "modos de presença" a se considerar. Então, o intuito desse capítulo é sistematizar os distintos modos pelos quais a presença poderá ser compreendida. Começando pelo que se chamou de "o conceito empírico de presença", o subcapítulo pretende abordar as definições semânticas da palavra presença, cujo objetivo primordial é buscar compreender melhor de que forma o par "presença-distância" se consolidou como aquele que passa a ser praticamente o que dá sentido às políticas públicas de educação, quando o assunto é a EAD. No subcapítulo seguinte, será feita uma abordagem sobre "Ciberespaço e presença virtual", em que o conceito de virtual será examinado e discutido para se refletir sobre a idéia de uma presença virtualizada. Na última parte, sob o título "As tecnologias da presença", estarão em

[7] A discussão sobre o conceito de virtual será apresentado no subcapítulo 2.2: "Ciberespaço e presença virtual".

evidência os recursos tecnológicos que buscam garantir uma espécie de presença – ou seja, as tecnologias que propiciam tipos de presença a distância – cada vez mais almejados e possíveis.

2.1 O conceito empírico de presença

Por que relacionar educação a distância à idéia de presença? Essa talvez não seja uma analogia tão óbvia, a não ser pelo fato de que se uma pessoa está a distância, não pode estar presente de forma física. Porém, como já destacado na problematização deste estudo, parte-se da hipótese de que, para que se processe a educação, é imprescindível algum tipo de presença, e que presença, nesse estudo, implica diretamente o conceito de *ação*.

Assim, antes de se trabalhar teoricamente o assunto, julgou-se prioritário realizar essa pesquisa semântica a respeito dos termos envolvidos, com o intuito de esclarecer e sistematizar a relação entre eles.

Não caberia aqui apenas enumerar as várias acepções de presença de modo descritivo, tal como é a tarefa de um dicionário, mas sim associá-las ao assunto da educação. Contudo, é preciso novamente enfatizar que, a partir do momento em que surge o termo “a distância”, todas as ações educativas que se processam fora do ambiente virtual passaram a ser denominadas de “presenciais”. Educação presencial agora é aquela que acontece nos ambientes físicos, contando com a presença física dos participantes e realizando explicações ou avaliações desse mesmo modo. Por isso, os exemplos a seguir estarão inicialmente apoiados nas situações “presenciais” como chave para se pensar os sentidos da presença em primeira instância.

Presença, palavra oriunda do Latim *praesentia*, possui algumas acepções principais, sendo a primeira delas justamente a que se refere à dimensão corpórea, ao comparecimento ou estada de alguém em algum lugar. É nessa acepção que primeiramente, a presença é entendida em sala de aula, quando o professor faz a chamada dos alunos, verificando quem ali está fisicamente. Presença também pode

significar, na tradição escolar, assiduidade ou freqüência, constância ou inconstância de comparecimento. Por isso se diz que o aluno, ao final do semestre, obteve tal porcentagem de presença.

Durante o desenvolvimento da aula, será possível constatar uma outra acepção para a palavra, referida ao interesse do grupo em relação a um tema tratado ou a um tipo de abordagem sobre determinado assunto, ou ainda a influência que isso exerce sobre o grupo. Diz-se que o grupo “se faz presente”.

Um outro significado da palavra, denota o sentido de aparência ou demonstração. Quando alguém se revela através de gestos ou palavras, pode aparentar algum tipo de sentimento ou idéia, quer dizer, o fato de um estudante fazer uma pergunta perspicaz pode demonstrar articulação de pensamento, aparentando/demonstrando compreensão dos objetivos propostos pela disciplina. É uma presença do tipo “revelação”.

O vocábulo presença, além de seus significados comuns e até expressões cotidianas como “marcar presença” ou “presença de espírito”, tem como seu oposto a palavra ausência, no sentido de falta. Se o contrário de presença é ausência, devemos também considerar suas acepções, chamando a atenção para uma em especial: a que se refere à idéia de afastamento. Afastar-se significa ausentar-se, tanto no sentido temporal quanto espacial, e afastamento é uma ação ou resultado de pôr a distância. Distanciamento pode ser a separação física entre coisas e/ou pessoas ou a ação de afastar-se de pessoas, coisas e situações. Podemos, por exemplo, nos manter distantes do convívio social e do contato com certas pessoas, dos lugares ou mesmo de uma determinada atividade. Essas são apenas algumas das maneiras pelas quais a distância física se processa, isso sem falarmos na existência da distância social, relativa às diferenças entre as condições (econômica,

de nível de vida, cultural etc.) entre grupos, classes, etnias, expressa geralmente em termos de superioridade e inferioridade.

Por força da convenção ou da convicção dos seus defensores, a principal característica, o atributo definidor da “nova” educação é justamente a *distância*. O termo é usualmente entendido como *distância* a separar fisicamente professor e aluno – os recursos, meios e instrumentos podem ser utilizados sem que aquele que os *administra* se faça corporeamente presente.

Surge, a partir de então, um relacionamento entre as palavras presença, ausência, afastamento e distância, que nos conduz a alguns questionamentos. Se o contrário de presença nos encaminha para a idéia de distância e, para que haja educação, a presença é condição fundamental, seria viável haver presença a distância? Seria possível, mesmo distante, estabelecer algum tipo de presença que se configurasse como capaz de estabelecer os sentidos desejáveis e necessários à educação? O que surge como resposta é a idéia de uma presença que gera uma espécie de “aproximação” – no caso da EAD, um tipo de presença que poderia ser “virtual”.

Mas, para avançarmos nesse ponto, são necessários os esclarecimentos a respeito do que consideramos aqui como virtual, e das bases conceituais em que nos apoiamos para discutir tal conceito. Assim, para além da dimensão empírica do termo presença, esses serão aspectos importantes a serem desdobrados a seguir.

2.2 Ciberespaço e presença virtual

"O que é o virtual?" é uma indagação basilar feita por Pierre Lévy no livro que a tem como título. Talvez não se possa precisar quando, na história da informática, a palavra virtual surgiu exatamente como mais um vocábulo entre os tantos largamente difundidos por esta área; porém, hoje, já não há dúvidas de que ela está totalmente integrada ao cotidiano computacional e informacional. É possível encontrá-la em terminologias como "espaço virtual", "realidade virtual", "tecnologias do virtual", empresa, museu, "sala de aula virtual" etc. Mas o que significa essa "virtualização" em massa? *Virtualizar* seria o mesmo que *desrealizar*? É importante detalhar este confronto entre virtual e real, uma vez que nos ajudará a compreender aspectos que tangenciam a idéia de *presença* sobre a qual estamos dispostos a refletir.

Iremos trabalhar com o conceito estabelecido por Levy, a partir das elaborações de Gilles Deleuze. Esse conceito rompe com o senso comum, as formas como a palavra é geralmente empregada. Pode-se citar o caso de uma conversa entre as pessoas, em que uma delas faz qualquer colocação que soe como inacreditável e, portanto, inexistente. Na mesma hora, a outra poderia retrucar afirmando que isso é algo *virtual*. Neste caso, o termo virtual é empregado como um sinônimo de irreal, de algo que dificilmente pode existir como realidade. Outro uso comum do termo se faz quando, por exemplo, é relatado o fato de um funcionário nunca estar presente nas reuniões de trabalho. Assim, interpreta-se sua atitude como virtual, pela sua condição de não-presença. Com essas acepções, pode-se inferir que virtual é usualmente compreendido de duas formas: como o contrário de real e como a ausência de algo tangível.

Ora, tal como definido por Gilles Deleuze, o virtual guarda pouca familiaridade com esses usos. Em *Diferença e Repetição* o autor afirma que “o virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual [...]. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual.” (1988, p. 335). O que Deleuze sustenta é que o virtual deve ser definido como uma parte que rigorosamente pertence ao objeto real, composto por suas dimensões ideais e simbólicas, por suas relações estruturais, e não apenas atuais – relativas apenas ao “conjunto das relações ditas objetais”. (1988, p. 169). Mas tampouco se confunde, continua Deleuze, virtual e possível: “[...] pois o possível se opõe ao real; o processo do possível é portanto uma realização. O virtual, ao contrário […] possui uma plena realidade. Seu processo é a atualização.” (1988, p. 339). Isso significa que, ao se considerar uma entidade qualquer (um objeto, por exemplo), deve-se pressupor que há duas partes que a constituem: uma parte virtual e uma parte possível. Não há um espaço determinado a ser preenchido pelo virtual ou pelo possível. Eles compõem essa entidade, mas não necessariamente ocupam certas porções espaciais definidas. Eles simplesmente coexistem.

O componente *virtual* presente em um objeto pode ser compreendido como um campo problemático a ser resolvido, um problema que exige uma solução. Esta solução se apresentará na medida em que o processo de resolução deste problema for acontecendo, se configurando, se produzindo, se inventando, se criando. A “atualização” de um virtual é justamente resposta a um problema, “uma solução que não estava contida previamente no enunciado.” (LÉVY, 1996, p. 16). O virtual é, portanto, algo que não está predeterminado. O atual é semelhante ao (ou derivado do) virtual; é sua resposta.

Já o componente *possível* de um mesmo objeto não é um problema, mas um candidato entre um número finito deles, à realização. A eleição ou a seleção de um

possível é o mesmo que sua *realização*. Mas o possível se realizará sem que nada mude em sua estrutura, pois, ao contrário do virtual, ele está todo constituído, pronto, acabado, determinado. “O possível é exatamente como o real: só lhe falta a existência” (LÉVY, 1996, p. 16).

A proposta conceitual de Lévy tem como base esses dois pares: virtual/atual e possível/real. O virtual é um complexo problemático que evoca uma resolução: o virtual tende para uma atualização, que é criação, solução de um problema. Já o possível é estático, está desde sempre constituído. O processo do possível é uma realização. A realização não é criação, mas uma decorrência ou implicação já determinada. O real é a existência do possível.

No primeiro capítulo de seu livro sobre o virtual, Lévy apresenta os pares conceituais propostos por Deleuze, o *atual* e o *virtual,* por meio do exemplo da semente, que contém um componente virtual, e da árvore, que é uma atualização dessa virtualidade; o problema, no caso, seria para a semente o de fazer brotar uma árvore[8], que ainda precisa ser inventada, produzida, criada. Na medida em que a semente mantém um componente de possibilidade e outro de virtualidade, pode-se dizer que, transformando-se em árvore, ela seria tanto uma realização quanto uma atualização. Realização, porque a árvore conferiu existência a certas possibilidades que já estavam inscritas na semente (é perfeitamente possível uma semente virar uma árvore). Atualização, porque a árvore, *tal como se formou*, é *uma* solução encontrada para o problema mais amplo de fazer brotar uma árvore. Se a árvore não se tivesse formado, poder-se-ia dizer que, apesar das possibilidades, não houve uma realização da árvore. Mas, ainda assim haveria atualização que não depende de concretização efetiva ou formal. O que ocorreu foi outra solução para o problema.

---

[8] “A árvore está virtualmente presente na semente”. (LÉVY, 1996, p. 15).

Assim, pode-se afirmar que a realização pertence ao polo da substância, enquanto a atualização ao polo do acontecimento[9].

Em outra passagem (1996, p. 59), Lévy cita o exemplo de uma obra de arte, que possui simultaneamente aspectos de possibilidade e de virtualidade. Como fonte de prestígio e de aura, ou como puro valor mercantil, um quadro (consideremos uma pintura original) é uma reserva de possibilidades, que não podem se realizar simultaneamente aqui e ali (estarão ou expostos ou à venda, por exemplo, em um determinado lugar). Para o autor, "os bens cujo consumo é destrutivo e a apropriação é exclusiva são reservatórios de possibilidades, *potenciais*" (1996, p. 59). Entretanto,

> enquanto portador de uma imagem a interpretar, de uma tradição a seguir ou a contradizer, enquanto acontecimento na história cultural, um quadro é um objeto virtual do qual o original, as cópias, gravuras, fotos, reproduções, digitalizações, colocações em rede interativa são outras tantas atualizações. Cada efeito mental ou cultural produzido por uma dessas atualizações é, por sua vez, uma atualização do quadro. (1996, p. 60)

Essa distinção se estabelece porque, no caso do que Deleuze denomina "virtual", o princípio da identidade, tanto quanto o processo de produção de similitudes são superados. A virtualidade mantém, pois, diferença e dissemelhança como partes integrantes do objeto.

De toda a desconstrução ontológica de Deleuze, em *Diferença e Repetição*, aproveitou-se aqui a idéia de que o "virtual" não é o que se dá sem realidade, não é o irreal, mas o que se cria sem determinação anterior. Por isso, o virtual é fonte de criações indeterminadas.

---

[9] Ao nosso ver, no exemplo da árvore não existe espaço para a indeterminação – o que nos faria somente pensar em possibilidade, e não em virtualidade.

Mas, se a atualização pressupõe criação, onde ela apareceria aqui? A criação se dá exatamente na medida em que todas as manifestações são resultantes de um fazer, de um devir, e, portanto, são uma ocorrência, um acontecimento.

Essa valorização da criação, do acontecimento e do efeito em detrimento do da essência, do conhecimento, da substância são fundamentais para se pensar a educação. A criação é, assim, humanizada, referida à dimensão humana.

No entender de Hannah Arendt, seria justamente a atividade da ação que proporcionaria essas manifestações da criação, lembrando o que a autora diz ao considerar a pluralidade como a condição da ação humana – pelo fato de que, apesar de sermos todos os mesmos, ninguém é exatamente igual – e a idéia de natalidade, geradora de um novo começo, e não de falsificações intermináveis de cópias de um mesmo modelo. Nesse sentido, ao falarmos de presença virtual – considerada como aquela que também pertence ao polo do acontecimento – consideraremos também a ação como a atividade capaz de atualizá-la, por meio da criação e da diferenciação.

No virtual, o que se “repete” é a diferença e não o mesmo; o que nos faz pensar que tanto o original quanto os diversos tipos de reprodução de uma manifestação artística, por exemplo, serão sempre *diferentes* (ainda que a visualização da imagem possa parecer nada trazer de novo).

Presença como criação; mas isso não esgota a nosso ver a contribuição de Pierre Lévy, que vai muito além do que as pesquisas analisam – ou seja, a passagem do possível ao real e do virtual ao atual.

Os dois processos citados anteriormente – o de realização e o de atualização – seguem a lógica dos pares *possível-real* e *virtual-atual*. Mas Lévy vai mais a diante

e propõe uma mudança de direção, do real para o possível (*potencialização*), e do atual para o virtual (*virtualização*). Interessa-nos sobretudo esse movimento cruzado proposto por Levy, a partir das duplas conceituais deleuzianas, porque ajudam a problematizar a educação a distância – diríamos, a própria educação. Quando Lévy aborda, por exemplo, a questão da virtualização, imagina a passagem, ou a conversão das práticas sociais ao meio informatizado – o que, no nosso caso, equivaleria à conversão da "sala de aula presencial" em "sala de aula virtual" e todas as implicações que esse movimento envolve. Além disso, o ideal de toda a educação não seria mesmo pensar na potencialização da técnica (tão adotada como solução de problemas no meio escolar) e na virtualização dos procedimentos educacionais? Concordamos que essa nem é uma questão que diga respeito só à EAD.

Dissemos que a "virtualização" será a passagem do atual (solução) ao virtual (campo problemático). Isso significa que haverá uma mudança de rumo: a resposta irá em direção à pergunta, uma solução irá em direção a um problema. Lévy exemplifica examinando a virtualização de uma empresa. Há aí substituição da presença física de empregados em um mesmo local, pela presença em uma rede de comunicação eletrônica, feita de recursos e programas. Desta forma, pode-se

> fazer das coordenadas espaço-temporais do trabalho um problema sempre repensado e não uma solução estável. O centro de gravidade da organização não é mais um conjunto de departamentos, de postos de trabalho, de livros de ponto, mas um processo de coordenação que redistribui sempre diferentemente as coordenadas espaço-temporais da coletividade de trabalho e de cada um de seus membros em função de diversas exigências. (1996, p. 18).

Cabe aqui introduzir mais um componente importante para a construção do raciocínio proposto neste estudo. Se houve, no caso da empresa (assim como

poderíamos pensar no caso da sala de aula), uma virtualização, esta certamente perdeu seu centro de gravidade, seu ponto central. Segundo Lévy, houve uma espécie de desengate, que separou a empresa de seu espaço físico/geográfico e da temporalidade do relógio/calendário (apesar de não se estar tão independente assim). Esse é o fenômeno que, seguindo ainda Deleuze, ele denomina de *desterritorialização* – o que não quer dizer *desrealização*. Desterritorializar é descentralizar, mudar o eixo. Mas desterritorializar também pode ser *não estar presente*. Ainda no caso da empresa, diz-se que ela se tornou *não-presente*, na medida em que não pôde mais ser situada de forma precisa. Assim como em uma conversa telefônica, a empresa continua tendo um *lugar*, só que não se sabe exatamente onde. Mesmo quando lhe é atribuído um endereço eletrônico, este ainda assim é transitório, não ocupa um lugar determinado, não tem uma forma tangível. Desterritorializar, então, pode ser compreendido como uma dessubstancialização[10] de algo. Considerando a desterritorialização uma modalidade da virtualização, virtualizar determinado objeto, instituição ou até a sala de aula seria também dizer que estes perdem seu caráter substancial. A dessubstancialização é uma forma de *não-presença* (indeterminação), havendo, com isso, superação do princípio de identidade, mas não o fim de uma realidade. Ao contrário, a virtualização pode ser vista como um dos principais vetores de criação de realidade, a partir do momento em que esse objeto virtualizado possuirá também uma realidade.

Apoiando-se nessa reflexão, seria plenamente viável fazer educação a partir dessa "criação sobre o real", uma vez que está desmaterializada/desterritorializada a sala de aula. Isso implicaria uma mudança de identidade, ou seja, o ambiente educacional (com seus pressupostos e métodos) nunca será o mesmo, não só pela

---

[10] Lévy prefere chamar este fenômeno de *dessubstancialização*, por não se caracterizar apenas como um desaparecimento no ilusório.

virtualização física, mas também pelas novas formas de presença que esse estado (uma outra solução para a educação) irá suscitar. Emergem, daí, novos problemas a se solucionar e, com eles, novas circunstâncias a se atualizar.

Se uma solução gera novos problemas e estes, conseqüentemente, novas atualizações, a virtualização não pode ser a passagem de uma realidade a um conjunto de possíveis, todo delimitado, e jamais constituiria um campo problemático. Essa é a característica do outro movimento inverso, também proposto por Lévy: a *potencialização* que parte do real para compor um conjunto de possibilidades predeterminadas. É o caso do suporte digital. O CD-ROM, o disco rígido ou ótico não têm armazenadas imagens (textos ou objetos) legíveis pelo ser humano. São códigos informáticos que serão traduzidos pelo computador até aquilo que é visto diante de uma tela. A tela é uma espécie de

> [...] janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial. Potencial, e não virtual, pois a entalhe digital e o programa de leitura predeterminam um conjunto de possíveis que, mesmo podendo ser imenso, ainda assim é numericamente finito e logicamente fechado. (LÉVY, 1996, p. 39).

Seguindo esta lógica, o computador, mais precisamente, os programas computacionais são máquinas de exibir ou de realizar, em um universo totalmente calculável. Eis porque Lévy argumenta que “deste modo, seguindo estritamente o vocabulário filosófico, não se deveria falar de imagens virtuais para qualificar as imagens digitais, mas de imagens possíveis sendo exibidas.” (1996, p. 40).

Por que continuar então chamando a imagem que emana do computador de “virtual”? A resposta, segundo Lévy, está no fato de que a imagem refere-se a um humano:

> O virtual só eclode com a entrada da subjetividade humana no circuito, quando num mesmo movimento surgem a indeterminação do sentido e a propensão do texto a significar, tensão que uma atualização, ou seja, uma interpretação, resolverá na leitura. (1996, p. 40).

O virtual, tal como concebe Lévy, põe assim em jogo o aparecimento de um sujeito que age, que opera virtualização e potencialização. Que conceitos pois de "atividade" e de "ação" estão aí subentendidos, que nunca são colocados em questão? Reservando-se como quer Arendt a "ação" para as trocas humanas, que se dão sem intermediação das coisas, como então estender automaticamente o conceito a todo tipo de comportamento ou ato realizado em meio virtual? Em outras palavras, que tipo de *ações* podem ser desenvolvidas e entre quem? Quais aquelas que são abolidas pelo recurso às tecnologias da informação e da comunicação (TIC)?

Mas, será que se poderia conceber a relação viabilizada pelas TIC como uma relação que não se dá diretamente entre humanos? Pois é claro que esta relação não foi considerada por Arendt. Então, sobre o que é possível aproximar e o que, com a distância física, permanece ainda irremediavelmente distanciado ou mediatizado, pode-se dizer que, com as novas tecnologias, expressões como "estar presente" ou "estar distante" assumem novos significados. Isso porque os recursos e meios tecnológicos revolucionaram os sentidos tradicionais, criando uma multiplicidade de situações em que é possível a presença do sujeito em ambientes a distância e seu distanciamento de ambientes presenciais. Tornou-se praxe anunciar, por exemplo, as novas oportunidades de *interação* entre pessoas fisicamente distantes, porém a partir de agora sincronizadas pela Internet, por via de ferramentas *on-line* que permitem a troca de textos, de sons e de imagens e outros

até mais atuais, como os recursos de telepresença[11]. Em contrapartida, várias pessoas reunidas em um mesmo espaço físico podem ter acesso a outros ambientes e sujeitos distantes, desenvolvendo assim, atividades e ações a distância.

Essas circunstâncias parecem tornar obsoletas as antigas definições, criando novas tensões entre presença e ausência, entre proximidade e distância, em face da possibilidade de imersão no ciberespaço. A "presença virtual" é uma possibilidade, que se constitui em uma alternativa a viabilizar outros modos de presença e de relação entre humanos.

A tecnologia vem-se desenvolvendo bastante e rapidamente no sentido de trazer à presença o que está distante, através de sistemas especialmente desenvolvidos para esse fim. Mas, estaria a EAD atentando para esses recursos como meio de garantir um modo de presença virtual com potencialidades criadoras? E até que ponto as já intituladas "tecnologias da presença" irão conferir ao ciberespaço o *status* de espaço público para que se realize a ação?

Do ponto de vista da técnica, só arriscando uma perspectiva (nem tanto) futurista é que se poderia dizer um dia que a presença virtual (por meio das TIC) se tornaria capaz de substituir (ou conviver e coexistir com) a presença física. Contudo, longe de se fazerem tais previsões – criticáveis e sempre muito mal avaliadas no campo acadêmico –, já podem ser constatados vários experimentos que confirmam simulações bastante próximas de um ideal de se trazer algo ou alguém distante à presença, tal como se descreverá em seguida.

---

[11] O próximo subcapítulo tratará justamente das "tecnologias da presença".

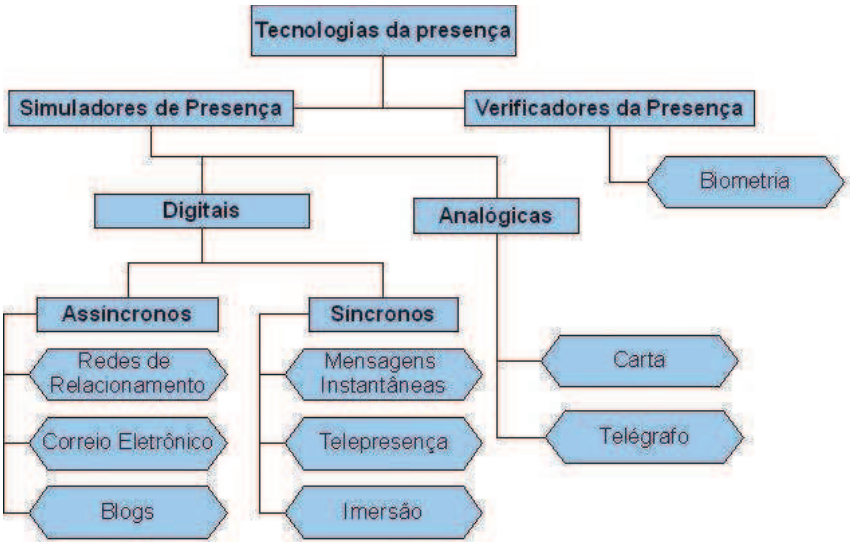
2.3 Tecnologias da presença

A vida social se faz a partir da produção e circulação de informações e sentidos. Esse fluxo é elemento necessário à organização social e é justamente com base nele que são construídas as tecnologias que serão analisadas neste subcapítulo.

Hoje se pode observar com certa familiaridade a idéia de rede social, e não é mais novidade a noção da virtualização das relações sociais, isto é, as transformações pelas quais a sociedade vem passando, a partir do crescimento tecnológico e da interação social mediada pelas novas tecnologias. Entretanto, é preciso lembrar que o processo comunicativo era percebido de uma maneira muito diferente até pouco tempo atrás. Longe de se caracterizar como uma rede, era concebido como um vetor, ou seja, um fluxo linear de informações entre um emissor e um receptor, com comunicação assíncrona. A carta, o telégrafo, o rádio e a televisão são exemplos desses recursos que, de algum modo, trazem à presença o sujeito. Mesmo admitindo que pertencem a grupos tecnológicos distintos, todos esses recursos têm em comum o fato de se basearem na dita comunicação vetorial.

Entretanto, mais recentemente, contamos com novos tipos de recursos tecnológicos para se produzir a presença do indivíduo, mesmo que a distância – as intituladas “Tecnologias da Presença”.

Classificamos, então, as tecnologias da presença em duas grandes categorias – a dos simuladores e a dos verificadores de presença.



Esquema 1. Classificação das Tecnologias da Presença

Comecemos pelos "verificadores de presença" que são as tecnologias que se apóiam nas características biológicas singulares para identificação de pessoas. Através da biometria, novos equipamentos permitem a identificação de sujeitos pelo exame de alguma característica física: pela íris (parte colorida do olho), pela retina (membrana interna do globo ocular), pela impressão digital, pela voz, pelo formato do rosto ou pela geometria da mão. Há ainda algumas outras formas que, dependendo hoje de exames mais sofisticados e longos, poderão ser usadas de modo mais corriqueiro em um futuro próximo, como o próprio DNA (*Desoxyribonucleic Acid*) e os odores do corpo. Os "verificadores de presença" são responsáveis por aferir a presença corpórea do sujeito.

Contudo, novas tecnologias surgiram capazes de simular essa presença física em diversos ambientes (sejam físicos ou virtuais). São os chamados "simuladores de presença" – recursos esses que poderiam possibilitar a ampliação do sentido de presença na EAD, constituindo-se em base instrumental para sua realização.

Podemos definir como “simuladores de presença” os softwares e sistemas computacionais capazes de fazer com que o sujeito tenha a sensação de estar presente em algum lugar; sinta a presença de um outro sujeito que, na verdade, encontra-se distante fisicamente; ou, sinta-se imerso em uma realidade paralela onde encontra e se relaciona com outros sujeitos.

Os simuladores de presença podem ser, por sua vez, divididos em analógicos e digitais. Os analógicos foram assim chamados por pretenderem estabelecer paralelos (analogias) com coisas reais e palpáveis. O sistema de correios, de telegrafia e de telefonia[12] são exemplos de recursos analógicos que se utilizam de linguagens como a escrita, o código Morse e a voz transmitida por pulsos eletromagnéticos, capazes de simular presença. Quando lemos a carta de um amigo, muitas vezes sentimos como se ele estivesse dizendo aquelas palavras pessoalmente. Em alguns casos, é possível imaginar-se mesmo ouvindo a voz de seu emissor. Quanto aos simuladores digitais, eles são produzidos a partir de co-decodificação numérica binária. Ou seja, quando enviamos um texto por e-mail, ele é decodificado e transformado em uma sucessão de números binários que são enviados eletronicamente. Depois de recebido, é recodificado e apresentado ao receptor. Assim também acontece com a transmissão de áudio e vídeo.

Os simuladores digitais de presença poderiam ainda ser subdivididos em assíncronos e síncronos. Nos assíncronos, a comunicação entre os sujeitos é armazenada em servidores de mensagens e entregue posteriormente ao receptor. Ou seja, a noção de presença fica preservada até que o receptor a experimente. É o

---

[12] Nesse caso, o exemplo se refere à telefonia transmitida por pulsos analógicos, já que existe também a telefonia digital, que utiliza dígitos binários para a transmissão da voz.

caso dos *e-mails*, dos *blogs*[13] e das redes mundiais de relacionamentos, tais como o *Orkut*, o *Hi5* e o *MySpace*. Nos síncronos, a comunicação entre os sujeitos é no que se convencionou denominar de tempo real, que trabalha com a simultaneidade ou com a quase-simultaneidade. Existem softwares como o *ooVoo* (http://www.oovoo.com), por exemplo[14], que, apesar de ser considerado um bom programa síncrono de mensagem eletrônica instantânea e vídeo conferência, é também um programa misto, oferecendo a oportunidade de armazenamento de vídeo-mensagens para o posterior acesso pelo receptor.

A comunicação[15] síncrona pode ser viabilizada através de uma "ligação direta"[16] entre os nós participantes ou de uma comunicação intermediada por um servidor, que é um computador ou um sistema computacional, que, nesse caso, é responsável pela administração dos requisitos não funcionais (criação de usuários e grupos, validação de usuário, controle de acesso, busca de grupos, permissão de ingresso em grupos, localização de ponto ou de recursos) da sua rede de domínio. A primeira, apelidada de *Peer-to-Peer* (P2P), cujo nome formal é "Rede não hierárquica" ou "Rede linear", caracteriza-se pela descentralização na administração dos chamados "requisitos não funcionais", em que cada terminal realiza tanto as funções de servidor quanto de cliente. Seus principais pontos fracos são a ausência de controle central dos nós, bem como dos seus processos e recursos, a

---

[13] Oriundo da palavra WEBLOG, é um tipo de site em que as informações são inseridas tal como num jornal ou num diário, cujas entradas aparecem em ordem cronológica reversa.

[14] O programa *ooVoo* foi destacado por se tratar de um bom exemplo de software que permite também a transmissão assíncrona de vídeo-conferência. Outros como *MSN* e *Skype* só realizam, até o momento, comunicação assíncrona de textos.

[15] Entende-se aqui comunicação como o intercâmbio de informações, no qual se trafegam, por exemplo, arquivos de vídeo, som, imagem, texto.

[16] Na comunicação digital síncrona e assíncrona, e mesmo na analógica, sempre haverá algum tipo de intermediação técnica. O que a informática considera como "ligação direta" é a comunicação que não é intermediada por um servidor – embora haja também casos em que, mesmo havendo um servidor, ele se limitará a localizar os nós (participantes de uma rede), para que só depois se estabeleça a comunicação sem essa intermediação.

imprevisibilidade dos participantes, tanto em número quanto em disponibilidade na rede, a alta latência (diferença de tempo entre o início de um evento e o momento em que seus efeitos tornam-se perceptíveis), a não confiabilidade da comunicação entre os nós e a falta de controle de conteúdo.

Na ligação intermediada por um servidor, estabelecida através de “redes não lineares”, torna-se indiferente o tipo de plataforma (sistema operacional, *browser* etc) usado, tanto quanto o poder computacional (capacidade de processamento e realização de operações matemáticas relacionada ao tempo, medida por operações por segundo) dos “nós” participantes – os chamados “clientes”, que são computadores subordinados ao servidor. Ou seja, considerando que todo o controle, codificação e processamento ficam por conta do servidor, não importa a capacidade de realização de tarefas do cliente (o poder computacional), que se limita a apenas codificar e decodificar a informação digital para a sua transmissão e apresentação, respectivamente.

Existem várias experiências positivas em relação a esses simuladores síncronos de presença. Sua utilização é múltipla em diversas áreas, como por exemplo, e só para citar algumas, a da medicina, a da educação e a do entretenimento. Sabe-se que, até bem pouco tempo, seria algo inimaginável realizar uma cirurgia com o auxílio de outro especialista distante do local em que ela está sendo realizada. De acordo com a revista Ciência Hoje (em meio eletrônico, 2008), no final do ano 2000, em um Congresso Mundial de Urologia, 1300 médicos testemunharam a primeira telecirurgia realizada no Brasil.

> A cirurgia, feita no hospital Sírio Libanês de São Paulo, foi conduzida pelo urologista Anuar Ibraim Mitre e teve a intervenção de um robô comandado por Louis Kavoussi, direto do Hospital John Hopkins, em

> Baltimore, Estados Unidos, por meio de um sistema de videoconferência.

Recursos como esse acabaram criando novas possibilidades. Aproveitou-se a estrutura criada, para gerar “videoaulas” em tempo real. Os alunos situados em diversos locais físicos puderam assistir a cirurgias mais complicadas realizadas com o auxílio de médicos experientes – o que se configura como a principal aplicação prática atual. Essa espécie de “aula a distância” tem sido bastante produtiva para a sociedade, que acaba por se beneficiar desse tipo de tecnologia da presença em muitos sentidos.

Mas não basta a tecnologia, se não há uma infraestrutura organizada e confiável, como o fato de se ter acesso a Internet em “banda larga”, uma vez que não se pode admitir a possibilidade de essa rede ser interrompida durante tal procedimento.

No experimento de telecirurgia citado, foram usados um robô e um *software* que o controla – ambos especialmente desenhados para esse fim. Contudo, é difícil imaginar cirurgias inteiramente realizadas sem a intervenção do homem, seja pela complexidade de se recriar/simular a habilidade médica em um robô, sejam pelas questões éticas e de atribuição de responsabilidade (no caso de um erro da máquina, o responsável seria quem a operou ou quem a fabricou? Alguém confiaria sua vida a uma máquina?). Dadas a imprevisibilidade e a complexidade humana, a conclusão a que se chega é que, apesar de as máquinas poderem ser equipadas com o que há de mais avançado em Inteligência Artificial (I.A.), ainda é indispensável a presença do cirurgião humano.

Embora menos drásticas, as sérias limitações da infraestrutura tecnológica apresentam-se como graves empecilhos para o estabelecimento da EAD,

especialmente no Brasil. Máquinas insuficientes em qualidade, internet de baixa velocidade e até mesmo a inexistência de computadores pessoais limitam e, mesmo, inviabilizam, em certos casos, a utilização de recursos pedagógicos incluídos nas plataformas de educação a distância. Não raras vezes, por esses motivos, recursos de áudio e vídeo são suprimidos ou adotados como complementares, sem que se tornem obrigatórios para o entendimento da aula. Decerto que tais recursos pedagógicos são realmente auxiliares até em “aulas presenciais”, mas o conteúdo ficaria bastante enriquecido, sobretudo no caso da “aula a distância”, em que os princípios de interatividade e de interação deveriam ser reinventados. Assim, paradoxalmente, o recurso mais utilizado nessa “nova era da educação a distância” ainda é o material impresso que os estudantes recebem com as aulas escritas.

Assim como não se prescinde do cirurgião no caso da telecirurgia, menos ainda se poderia pensar na dispensa do professor. Por isso é que, em educação, se alerta freqüentemente para os perigos da supervalorização da técnica em detrimento do sujeito. Mesmo havendo Inteligência Artificial envolvida – o que categoricamente ainda não é o caso da EAD – ela não substitui absolutamente (apenas relativamente) a ação humana.

A Inteligência Artificial (I.A.), considerada aqui como um resultado possível do desenvolvimento das tecnologias que simulam presença (ou melhor, atos, ações de uma presença), é um conjunto de técnicas que permite que computadores possam executar funções que antes eram feitas somente pelo resultado do pensamento humano.

Definindo tecnicamente, a Inteligência Artificial é

> a disciplina da informática que tem por objetivo dar às máquinas faculdades de percepção, raciocínio e ação artificiais, semelhantes ou não às do homem, permitindo-lhes realizar tarefas de forma autônoma (sem a intervenção humana) num ambiente real. (CADOZ, 1997, p.105).

Ao contrário do cérebro humano, a I.A. não é suscetível a regimes funcionais de nexo próprio, como o sono ou a alucinação. O cérebro humano tem uma grande capacidade de paralelismo, o que tem sido alcançado pelas máquinas há muito pouco tempo; além disso, tem a capacidade de ser autoprogramável, tem um sistema motivacional e uma consciência reflexiva com capacidade de, em grande medida, controlar todo o seu funcionamento e de, até mesmo, suprir ou superar mecanismos nervosos de nível mais elementar que apresentem eventual defeito. Tais características têm sido perseguidas e experimentadas pelos que desenvolvem sistemas de Inteligência Artificial, porém ainda estão muito distantes de serem plenamente alcançadas. Apesar dos avanços na utilização dos recursos da psicologia, computação, lógica, filosofia e conceitos de reconhecimento de voz, redes neurais, robótica, reconhecimento de padrões, processamento de linguagem natural, aprendizado automático e representação de conhecimento, ainda existem sérias limitações para a I.A. substituir o pensamento humano.

Espera-se, assim, que os simuladores de presença produzam três tipos de sensação: (1) da própria presença; (2) da presença de outrem; (3) da imersão em um ambiente que pode parecer real, mas não é mais do que uma representação. Podem ser, por isso, considerados como “simuladores de realidades”, que nada mais são do que ativadores de uma “realidade virtual”[17].

---

[17] “Realidade virtual é uma técnica avançada de interface, onde o usuário pode realizar imersão, navegação e interação em um ambiente sintético tridimensional gerado por computador, utilizando canais multi-sensoriais”. (KIRNER, em meio eletrônico, 2009).

No caso da imersão, é possível, por meio de um programa de computador, o sujeito sentir que está imerso no ambiente simulado, graças a sons estereofônicos e imagens tridimensionais.

A idéia de imersão foi explorada comercialmente pela empresa Linden Lab que criou, em 2003, um “mundo virtual”, uma realidade virtual que fora apelidada de *Metaverso*. Nele estabeleceu o simulador Second Life (SL). Usado como um mero simulador, como comércio virtual ou até como uma rede social, é um ambiente virtual e tridimensional que simula a vida real e social do ser humano. Empresas como a TAM Linhas Aéreas, Banco HSBC e até representações do famoso estilista Louis Vuitton abriram filiais neste ambiente. Com a exploração comercial, o SL tornou-se um terreno fértil para empreendimentos sem precedentes. Nele é possível comprar produtos em lojas virtuais para que sejam entregues no seu mundo real. A título de exemplo, uma empresa de *design* gráfico pode vender um apartamento virtual e receber por ele dinheiro real; por outro lado, construtoras reais podem convidá-lo a conhecer o seu novo apartamento no mundo virtual sem que ele tenha sido construído no mundo real. Sob o aspecto social, quando se ingressa no *Second Life*, se é obrigado a assumir uma personalidade virtual que representará, no *Metaverso*, o sujeito real. Este personagem “nasce” sem muitos recursos ou valores e os vai adquirindo, seja trabalhando ou com a ajuda financeira do seu “mantenedor humano”. É prevista a ascensão social de ambas as formas e algumas destas personalidades conseguem acumular muita fama e riqueza virtual. Foi criada até mesmo uma moeda própria, o *Linden Dollar*, que pode ser convertido em dinheiro real nas casas de câmbio e bancos virtuais (em maio de 2007, R$ 1,00 valia aproximadamente L$ 130,00).

Muitas personalidades conhecidas no mundo real mantêm seus representantes virtuais anônimos. Sabe-se que uma famosa cantora americana sai às ruas do *Metaverso* a qualquer hora sem ser incomodada por seus fãs e sem medo de ser seqüestrada. Por outro lado, "avatares" (representações virtuais de pessoas reais) famosos virtualmente são sujeitos comuns no mundo real. E o próprio idealizador do *Second Life* só recebe imprensa no seu escritório virtual.

Os avatares, no entanto, não são sempre representações de pessoas reais. Há também os chamados *bots*, que são avatares comandados por um computador e dotados de Inteligência Artificial. Os *bots* são mais freqüentemente usados no *Metaverso* como atendentes em lojas virtuais ou simplesmente figurantes e interlocutores nos locais de visitação. Os chamados *Chatterbots* são capazes de conversar com um humano por *chat* ou sintetizador de voz.

Em um evento que debateu o SL, ocorrido em 20 de junho de 2007, em São Paulo, e que reuniu acadêmicos e interessados pelo tema, oriundos de diversas áreas, teve a realidade virtual como principal tema de uma de suas mesas-redondas. Um dos pesquisadores[18] considerou que o SL é um estágio de migração para um novo patamar de realidade sensorial.

> Vivemos em um mundo físico, que podemos considerar como 1.0. O *Second Life* é um passo para um ambiente virtual 2.0. No âmbito acadêmico já pesquisamos uma terceira alternativa, que seria um ambiente composto de aparatos para ampliação de sentidos. (INFO ON LINE, em meio eletrônico, 2008).

Se avançarmos nesse tema, descobriremos que já se pensa em evoluir o avatar para uma espécie de projeção holográfica tridimensional (o "videoavatar"); e que, no SL, existe até um cinema que coloca em cartaz filmes de ótima qualidade,

---

[18] Romero Tori é pesquisador da Escola Politécnica da USP e do Senac-SP.

uma plataforma para distribuição de textos literários e são disponibilizados cursos propostos por acadêmicos respeitáveis.

Fora do Second Life, duas empresas brasileiras já desenvolveram atendentes virtuais. Sabe-se que eles são capazes de responder a 95% das perguntas dos usuários.

> As respostas dadas pelo programa são criadas a partir de uma personalidade (consciência sintética) e de uma base de conhecimento criada pela equipe de escritores e programadores. As frases com respostas são escolhidas e montadas automaticamente pelo programa de forma tão realística que fazem com que os usuários do *chat* fiquem em dúvida se estão conversando com uma pessoa ou com um programa de computador." (INBOT, em meio eletrônico, 2008).

Um atendente virtual não estaria tão longe do real, se comparado ao contexto de um *call-center*, por exemplo, na medida em que ele também segue um *script*, tal como um robô. Se surge uma pergunta fora do previsto, tanto o robô como o atendente humano não irão responder – cada qual, de acordo com suas possibilidades, procurará alternativas para superar esse obstáculo, muito embora, no caso do sujeito, seja viável criar outras saídas não planejadas ou não "programadas". Mas poderíamos nos questionar sobre até que ponto não se está reduzindo a capacidade humana à mera realização de tarefas, que inclusive já podem ser executadas por um robô. "Robotizar" as ações humanas parece ser uma inversão metafórica, na qual ao invés de o computador ser dotado de condições para simular a ação do homem, o humano é que passou a ter no computador um modelo a ser seguido.

Para a produção de um *chatterbot*, é necessária a participação de vários profissionais, como roteiristas, psicólogos, consultores, analistas de sistemas, programadores, engenheiros de softwares, dentre diversos outros, que montam uma

base de conhecimento. Para atenderem à pergunta do usuário, os *chatterbots* usam primeiro um corretor ortográfico e uma linguagem intermediária[19]. Em seguida, o *bot*, através de um processador semântico, usado para identificar o assunto, compara o resultado com padrões da base de conhecimento[20]. O resultado da busca são diversas frases, que são dinamicamente montadas, selecionadas e disponibilizadas.

Além do que já foi dito sobre todas essas tentativas fazer com que o sujeito sinta fisicamente o que, de fato, só existe virtualmente, há pouco tempo, um experimento científico, utilizando realidade virtual, foi capaz de gerar a ilusão de "troca de corpo".

> Neurocientistas suecos utilizando capacetes de realidade virtual, usados em jogos e experiências de imersão em mundos virtuais, demonstraram que é possível fazer com que as pessoas sintam um outro corpo como sendo o seu próprio, tendo a exata sensação de que estão neste outro corpo. No primeiro experimento, foram instaladas duas câmeras móveis na cabeça de um manequim, que enviavam imagens para duas pequenas telas colocadas à frente dos olhos do voluntário humano. Desta forma, o voluntário via exatamente o que o manequim "via". Quando as câmeras-olhos do manequim e a cabeça do voluntário eram voltadas para baixo, olhando em direção à ponta dos pés, o voluntário via o corpo do manequim como se fosse o seu próprio. A ilusão da troca de corpos foi criada quando o cientista tocou a barriga dos dois simultaneamente com duas varinhas. O voluntário podia então ver a barriga do manequim sendo tocada ao mesmo tempo em que sentia a sensação em sua própria barriga. Como resultado, o voluntário desenvolveu uma forte sensação de que o corpo do manequim era o seu próprio. (INOVAÇÃO... em meio eletrônico, 2008)

Baseados nisso, inclusive, cientistas da *Motek Medical* desenvolveram um sistema que auxilia a readaptação de pessoas com movimentos prejudicados devido a doenças como um acidente vascular, por exemplo.

---

[19] A frase é convertida para um formato chamado BDL (*Bot Description Language*), que é a linguagem intermediária entre a humana e a do computador.

[20] Diversos conceitos existentes em uma conversa humana são anteriormente incorporados ao programa, tais como memória, contexto, aprendizado e aparente elaboração de idéias a partir de um assunto. Assim, apoiada nesses parâmetros, a base de conhecimento será formulada de acordo com o objetivo de cada *chatterbot*.

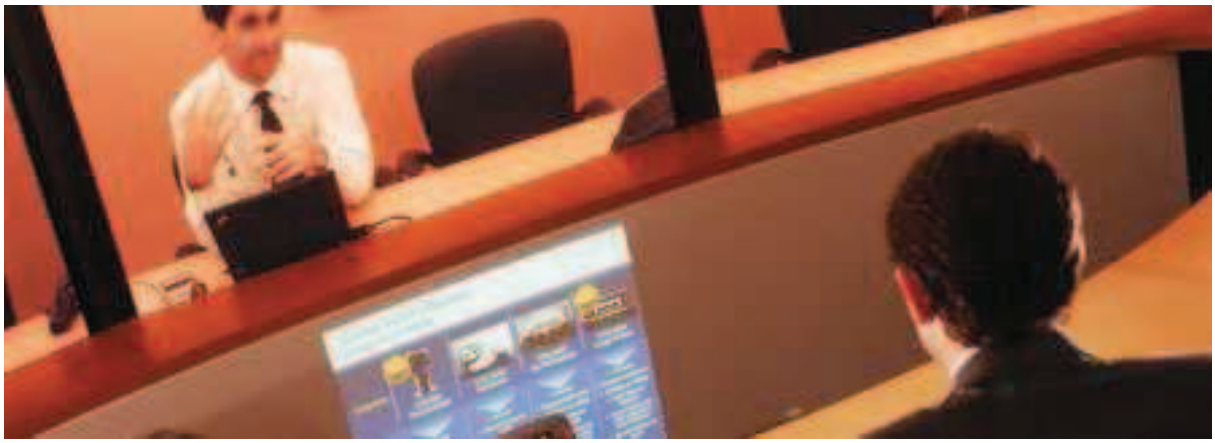
> Utilizando radiação infravermelha e oito câmeras, o sistema capta movimentos de pessoas vestindo roupas refletoras enquanto elas se exercitam. O sistema de imagens digital permite que médicos e fisioterapeutas observem atentamente e apontem para os músculos que estão se mexendo para realizar o movimento. De acordo com os pesquisadores, a visualização imediata dos músculos que são necessários para realizar um movimento pode acelerar a recuperação de pacientes que perderam a coordenação motora e precisam reaprender a se equilibrar e caminhar. (INFO ON LINE, em meio eletrônico, 2008)

Todas essas tecnologias têm ampliado, pela simulação, o conceito de presença física, mas nenhuma de forma tão contundente quanto a recente "telepresença".

Segundo informações obtidas na matéria "Volta ao mundo em 1080p", da Revista INFO (em meio eletrônico, 2009),

> quando foi promovido, Marthin de Beer, atual vice-presidente sênior de tecnologias emergentes da Cisco, precisou mudar de Dallas, no Texas, para San Jose, na Califórnia. Além da distância de 2 253 quilômetros entre as duas cidades, outro problema: a secretária de Beer não poderia acompanhá-lo. O estilo de vida no Silicon Valley seria caro demais para ela. Foi aí que o executivo acabou transformando o impasse numa excelente propaganda do que os sistemas de telepresença podem fazer. Hoje, quem chega ao escritório dele na Califórnia é recepcionado por uma tela full HD de 67 polegadas, que exibe ao vivo a secretária, sentadinha e sorridente lá em Dallas.

Assim, não se trata de uma "mera" videoconferência, mas de um arranjo de recursos tecnológicos capazes de produzir uma inacreditável sensação de imersão, como ilustrado na figura a seguir.



Fonte: http://info.abril.com.br/professional/tendencias/volta-ao-mundo-em-1-080p.shtml

Imagem 1: Imersão através de telepresença

A possibilidade de se reproduzirem imagens em alta definição em grandes telas de LCD, capazes de mostrar uma pessoa em tamanho real, é apenas um dos atrativos da solução tecnológica. Os diferenciais desta tecnologia são os de criar a impressão de continuidade e uniformidade entre os ambientes, utilizando-se da estratégia de iluminar e decorar as duas salas com um mesmo padrão. Um padrão idêntico de pintura, mobília e iluminação, proporcionam uma sensação de espaço tridimensional. Utilizam ainda equipamento de som *stereo*, que faz com que o som de quem se posiciona à esquerda da tela saia no auto falante mais à esquerda da sala, ou se alguém arrastar um papel sobre a mesa da direita para a esquerda, o som atravesse o ambiente.

Esse é um novo modo de presença que começa a ser adotado recentemente, e acredita-se que, somente devido ao seu ainda elevado custo, não se propagou em larga escala. Se associarmos esse procedimento às possibilidades de uma “sala de aula do futuro” – ainda que esse futuro nem seja exatamente uma ficção científica –, com a presença virtual do professor acessível aos estudantes, a educação a

distância permitiria o acesso a um novo “ambiente educacional”. Longe de a EAD precisar se apoiar no material didático impresso – hoje o meio de contato entre aluno e professor – ou na presença dos tutores, ela estaria construída a partir de uma tecnologia da presença que permitiria essa interação. Muitos veriam nisso uma espécie de “retrocesso”, na medida em que se pudesse pensar em um retorno ao modelo da sala de aula convencional (diga-se presencial). Porém não seria mais possível comparar os dois procedimentos, por sua própria natureza de realização, por seu uso tecnológico e também pelas novas proposições didáticas que surgiriam. Os sujeitos não interagiriam sem levarem em conta a existência de uma robusta mediação técnica, nem se poderia imaginar que certos procedimentos pedagógicos fossem adotados tal como numa sala de aula presencial. É difícil conceber, por exemplo, que um professor, que teria sua imagem transmitida em alta tecnologia, escrevesse no quadro ou usasse recursos audiovisuais, tal como faria se estivessem todos juntos no mesmo ambiente físico. Outras formas de se trabalhar didaticamente os conteúdos seriam exigidas, a reboque de um outro modelo de aula.

Mas, o que se apresenta, por enquanto, é uma série de problemas enfrentados pela educação a distância para encontrar um ponto de equilíbrio entre o conteúdo a ser conhecido e a distância em que professor e aluno se encontram – para além da posição geográfica em que estejam. A distância entre professor e aluno, para alguns, pressupõe autonomia do estudante, o que tem-se mostrado como atributo insuficiente para resolver a existência dessa separação. Há quem diga que será uma questão de tempo, outros apostam no cognitivismo, e por aí seguem os debates. Contudo, de um modo ou de outro, o conceito de presença dos sujeitos envolvidos nesta relação continua a descoberto.

Consideramos, então, que esse seja um caminho importante para se colaborar com os estudos voltados para a EAD e a formação humana no ciberespaço. Mas, ainda que as tecnologias da presença venham evoluindo e cheguem cada vez mais perto da possibilidade de reprodução da presença física, há uma lacuna teórica que não pode ser suprida por elas. Com esse intuito, no capítulo a seguir, nosso estudo se propõe a desenvolver conceitualmente a idéia de presença que procuramos.

3 PRESENÇA, AÇÃO E ESPAÇO PÚBLICO

Até o momento, foram abordadas algumas acepções de presença que julgamos como as mais férteis para ampliar o pensamento em torno do objeto de estudo aqui proposto. Contudo, pretendemos neste capítulo relacionar a idéia de presença com o que Hannah Arendt denominou *ação*, uma vez que trabalhamos com a hipótese de que, para haver, mais do que instrução a distância, formação humana, há que se pensar na presença como definindo formas de ação – aqui entendidas, segundo a própria autora, como "atividade de criação do novo". Assim, a ação torna-se algo que "depende inteiramente da constante presença de outros" (2001, p. 31).

Na obra "A condição humana" – em que examina as condições de existência do ser humano – Arendt procura entender o mundo moderno em contraste com o mundo clássico, grego e romano. Trata-se pois de ensaio filosófico sobre o agir público, o agir livre e em pluralidade, e, mais exatamente, sobre a *vita activa*, expressão latina com que Santo Agostinho se referia à ação quando relativa aos assuntos públicos e políticos. Esse termo é adotado para colocar em relevo toda uma tradição que se opôs à necessidade da ação. Mas em sua análise Arendt vai se valer do sentido que o mundo democrático antigo concedeu à atividade humana, até o declínio das antigas cidades-estado quando a *vita activa*

> perdeu a dignidade de ação livre e passou a significar apenas a atividade dos homens movidos pela necessidade. O modo de ser liberto das necessidades da vida terrena transferiu-se para a chamada *vita contemplativa.* Assim, a ação pública e política, ou simplesmente a ação, na sua especificidade política, viu-se despojada de valor, em detrimento da idéia de contemplação. (BARATA, em meio eletrônico, 2008).

Logo na abertura do primeiro capítulo, a autora explica que, com a expressão *vita activa*, pretende "designar três atividades humanas fundamentais: o labor, o trabalho e a ação, [e que] a cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra". (ARENDT, 2001, p. 15). Salienta, um pouco mais à frente, que a "condição humana" compreende algo mais que essas condições básicas, pois tudo aquilo com o qual os homens entram em contato torna-se logo uma condição de sua existência. Assim, afirma que

> o mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. (2001, p. 17).

Com isso, Hannah Arendt afirma que, independentemente do que façam, os homens serão sempre seres condicionados e que tudo o que adentra de forma espontânea ou é trazido pelo esforço humano ao mundo torna-se parte do que ela, então, chama de condição humana (2001, p. 17).

Portanto, condição humana não é o mesmo que natureza humana – diz a autora, explanando, em seguida, que mesmo a idéia de essência, ligada às concepções platônicas sobre o homem, e as "condições essenciais" da existência humana (a vida, a natalidade, a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o próprio planeta Terra) não nos garantem pressupor que temos uma "natureza" que nos explique ou nos condicione em absoluto. Na verdade, a grande conclusão é a de que os humanos criam, tanto quanto a natureza, as determinações de sua

existência. Ela afirma que as criações humanas têm a força condicionante das leis naturais.

Como mencionado anteriormente, Arendt põe-se, então, a refletir sobre o labor, o trabalho e a ação – as três atividades mais elementares da condição humana e constituintes da *vita activa* – que irão compor os capítulos centrais de seu livro, cujo maior objetivo é a proposta de elaborar uma "reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes" (2001, p. 13).

Das três atividades, aquela que existe para produzir tudo que é vital para o processo biológico da existência humana que retira da natureza o necessário para a manutenção da vida é o labor. Deve-se ressaltar o caráter elementar dessa atividade, que acontece em resposta a um processo funcional e metabólico e que está vinculada à conservação da espécie, sendo a atividade que mais nos aproxima dos animais. E, por ser assim, Hannah Arendt qualifica o homem como sendo um *animal laborans*.

Nas suas palavras, o labor é uma atividade vital, pois, por mais que seja um ciclo repetitivo de labuta, consumo e regeneração para novamente labutar, ele tem na própria vida sua condição de existência. É um ciclo incessante: enquanto há vida, há labor.

> A característica comum ao processo biológico do homem e ao processo de crescimento e declínio do mundo é que ambos fazem parte do movimento cíclico da natureza; sendo cíclico, esse movimento é infinitamente repetitivo; todas as atividades humanas provocadas pela necessidade de fazer face a esses processos estão vinculadas aos ciclos recorrentes da natureza, e não têm, em si, qualquer começo ou fim propriamente dito. [...] O processo do labor move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo, e o fim das "fadigas e penas" só advém com a morte desse organismo. (2001, p. 109)

O labor produz bens necessários para o desenvolvimento biológico do homem e é algo que se consome no próprio metabolismo, de modo individual ou coletivo.

> Tudo o que o labor produz destina-se a alimentar quase imediatamente o processo da vida humana, e este consumo, regenerando o processo vital, produz – ou antes, reproduz – nova força de trabalho de que o corpo necessita para seu posterior sustento (2001, p. 111)

"Força de trabalho" (e não o trabalho em si) é o que o homem possuiria "por natureza", e que não acaba, quando o produto termina de ser produzido; só finda com a morte. A autora fornece alguns exemplos para uma melhor compreensão do conceito de labor, como quando expõe uma diferença basilar entre dois objetos, quais sejam um pão e uma mesa (2001, p.105): uma mesa pode sobreviver a várias gerações, enquanto a vida útil de um pão dificilmente ultrapassa um dia. A força gasta para produzir a mesa é trabalho; a força despendida para produzir o pão é labor. A mesa é objeto material produzido para o uso cotidiano e ocupa lugar no espaço; o pão é elemento material produzido para a sobrevivência de seres vivos e não ocupa lugar no espaço, na medida em que, durante a digestão, é transformado em energia para o corpo. Enquanto os bens de consumo (nesse caso, o pão) são para a vida humana, os objetos de uso (a mesa, por exemplo) serão para o mundo do homem.

Hannah Arendt chama a atenção para a "sociedade de consumidores" que nos tornamos. Mesmo sendo labor e consumo "apenas dois estágios de um só processo imposto ao homem pelas necessidades da vida" (2001, p. 139), houve uma "emancipação da necessidade", ou seja, uma emancipação em relação ao próprio consumo. Assim, a princípio, o homem estaria inteiramente livre para consumir o mundo inteiro e reproduzir diariamente tudo o que desejasse consumir.

> A quantidade de coisas que apareceriam e desapareceriam a cada dia e a cada hora no processo vital de tal sociedade seria, na melhor das hipóteses, irrelevante para o mundo, caso este e o seu caráter de objeto pudessem suportar o temerário dinamismo de um processo vital inteiramente motorizado (2001, p. 144).

Arendt salienta que o ritmo alucinado que se consolidou, com a invenção das máquinas, por exemplo, aumentou e intensificou o ritmo natural da vida, que foi para além do ciclo biológico. Isso gerou, basicamente, um aumento de horas de trabalho e uma alteração na relação do homem com o mundo; ele deixa de ser, então, o *animal laborans* para se tornar o *homo faber*, construtor do mundo. Assim sendo, "o trabalho de nossas mãos, em contraposição ao labor do nosso corpo [...] fabrica a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano" (ARENDT, 2001, p. 149).

O trabalho, então, é resultado de um processo cultural, a atividade de transformação da natureza e de artificialismo da existência humana, gerando uma relação artificial entre a natureza e o homem. Contrariamente ao labor, o trabalho

> [...] não está necessariamente contido no repetitivo ciclo vital da espécie. É através do trabalho que o *homo faber* cria coisas extraídas da natureza, convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados pelo homem. O *habitat* humano é, por isso mesmo, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. É um *habitat* cercado de objetos que se interpõem entre a natureza e o ser humano, unindo e separando os homens entre si. (LAFER, 2001, p. 345).

As coisas do mundo são dotadas de durabilidade (logo, passíveis de desgaste), de objetividade (que as faz suportar as necessidades de seus fabricantes ou usuários), reversibilidade (tudo o que é produzido por mãos humanas pode ser destruído por elas), além de garantirem permanência à "futilidade humana", em oposição às necessidades do *animal laborans*. O *homo faber* julga e faz tudo em

termos de ‘para quê’, diz-nos Hannan Arendt, com a intenção de demonstrar que a utilidade, quando promovida à significância, gera a ausência de significado (2001, p. 167).

Contudo,

> a única solução do dilema de ausência de significado em toda a filosofia estritamente utilitária é afastar-nos do mundo objetivo de coisas de uso e voltar nossa atenção para a subjetividade da própria utilidade. Só em um mundo estritamente antropocêntrico, onde o usuário, isto é, o próprio homem, é o fim último que põe termo à cadeia infindável de meios e fins, pode a utilidade como tal adquirir a dignidade de significação (ARENDT, 2001, p. 168).

Resumindo todo o encadeamento de raciocínio que Arendt elabora a partir dessa idéia, o que pretende mostrar é que o mundo – artifício humano – só se torna um lar para os homens, na medida em que transcende a mera funcionalidade das coisas produzidas para o seu consumo e a mera utilidade dos objetos produzidos para o seu uso. Por isso, afirma que “a medida não precisa ser nem a compulsiva necessidade da vida biológica e do labor, nem o ‘instrumentalismo’ utilitário da fabricação e do uso” (2001, p. 187), mas considerar que o mundo que é

> artifício humano deve ser um lugar adequado à ação e ao discurso, a atividades não só inteiramente inúteis às necessidades da vida, mas de natureza inteiramente diferente das várias atividades da fabricação mediante a qual são produzidos o mundo e todas as coisas que nele existem (2001, p. 187).

Hannah Arendt introduz, assim, o conceito de ação – que, como dito anteriormente, é uma das três atividades da condição humana. E, para ressaltar sua relevância afirma que o homem poderia viver sem trabalhar, poderia fruir de sua existência sem que houvesse objetos úteis, mas não poderia viver fora da ação (e o discurso): sem eles, a vida deixa de ser humana e passa a estar literalmente morta para o mundo.

A ação é pois a necessidade do homem de viver entre seus semelhantes, sendo sua natureza eminentemente social. O homem, quando nasce, carece de cuidados, precisa aprender e apreender para sobreviver. Qualquer recém-nascido, abandonado em um local longe de alguém que provenha suas condições mínimas de sobrevivência, morrerá em questão de horas. A mesma coisa não acontece com os animais, que, ao nascerem, já têm os instintos plenamente desenvolvidos e conseguem sobreviver por conta própria.

No sentido mais genérico do termo ação, agir significa tomar iniciativa, iniciar, começar algo novo, que não tenha ocorrido antes e, portanto, que possua uma surpreendente imprevisibilidade. Por isso, a autora afirma a capacidade de agir autoriza a que se espere do humano o inesperado, significa que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável.

Mas isso ocorre porque cada homem tem sua própria singularidade, “de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém”. (ARENDT, 2001, p. 191).

A qualidade da ação que é exercida pelo homem supõe seu caráter social ou, como escreve Hannah Arendt, sua pluralidade. Assim, a autora destaca que a pluralidade tem o duplo aspecto de igualdade e diferença, pois os homens seriam incapazes de se compreenderem e de planejarem seu próprio futuro, se não fossem iguais, ao mesmo tempo que não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender, se não fossem diferentes.

> Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais (2001, p. 191).

Igualdade e diferença são, portanto, paradoxos da pluralidade. Por serem iguais, os homens podem melhor se compreender, mas, por serem diferentes é que precisarão do discurso e da ação. Assim, segundo Arendt, é através da ação (e também do discurso) que os homens podem distinguir-se como seres humanos plenos: a ação é a única das atividades humanas inteiramente caracterizada pelo fato de começar algo novo e é a atividade pela qual nos inserimos no mundo. Arendt admite que todas as atividades humanas têm um componente de criação e, portanto de ação.

A autora afirma ainda que, se existe uma estreita relação entre ação e discurso. Nenhuma outra atividade humana precisa tanto do discurso quanto a ação, diz Arendt[21].

> Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer" (2001, p. 191).

Em todas as outras atividades, essa dimensão da *vita activa* (expressão que perdeu seu significado especificamente político, a partir do desaparecimento da cidade-estado, e passou a denotar todo tipo de engajamento ativo nas coisas deste mundo) desempenha hoje papel secundário, a linguagem estando reduzida a mero meio de comunicação, ou acompanhando uma atividade, desaparecendo, assim, a ação.

---

[21] Há um hiato entre discurso e ação. Porém, só na ação e no discurso, os homens se mostram de verdade, porque a revelação está implícita no discurso ou na própria ausência dele. E essa qualidade única de uma revelação que pode ser feita sem palavras só é possível, se os homens estiverem em convivência ou, como diziam os gregos, entre iguais. Seria possível, então, um tipo de convivência, em que os homens pratiquem efetivamente a ação em um projeto de Educação a Distância?

Vita activa significa, para Hannah Arendt, “a vida humana, na medida em que se empenha ativamente em fazer algo” (2001, p. 31), ou seja, a atividade do homem no mundo.

Se a *vita activa* tem raízes permanentes no mundo dos homens e se todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, nenhuma vida humana é possível sem um mundo que testemunhe a presença de outros humanos. E será justamente a ação a única atividade que, segundo Arendt, não poderá sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens.

> A atividade do labor não requer a presença de outros, mas um ser que “laborasse” em completa solidão não seria humano, e sim um *animal laborans* no sentido mais literal da expressão. Um homem que trabalhasse e fabricasse e construísse num mundo habitado somente por ele mesmo não deixaria de ser um fabricador, mas não seria um *homo faber*: seria perdido a sua qualidade especificamente humana e seria, antes, um deus [...]. Só a ação é prerrogativa exclusiva do homem; nem um animal nem um deus é capaz de ação, e só a ação depende inteiramente da constante presença de outros (ARENDT, 2001, p. 31).

Para Hannah Arendt, os homens distorceram a prática da ação, transformando-a em um instrumento útil de dominação. Se a ação é instrumentalizada e vira um produto, transforma-se em trabalho e o cidadão deixa de ser o “*homem da ação*” (2001, p. 157) para transforma-se novamente em *homo faber*[22]. Fica preso às necessidades da vida e, portanto, não é livre.

A ação pode ser estimulada, porém jamais condicionada, diferentemente do labor e do trabalho. O labor é imposto pela necessidade do corpo, inerente à sobrevivência; o trabalho é organizado com o objetivo de obter determinado resultado útil, mesmo quando não exercido diretamente, mas realizado por outros,

---

[22] Os gregos distinguiam muito bem essas três esferas e não as sobrepunham. Na sociedade moderna, as três esferas estão interpenetradas e bastante imbricadas, sendo a ação a atividade que tem cada vez menos chance de ser exercida.

como serviçais ou escravos. A ação é um meio de **liberdade**, que possibilita ao homem dirigir seu destino e revelar-se a si próprio como individualidade.

> A ação, na obra de Hannah Arendt, é uma das categorias fundamentais e representa não só um *medium* da liberdade, enquanto capacidade de reger o próprio destino, como também a forma única da expressão da singularidade individual. [...] A ação é a fonte de significado da vida humana. (LAFER, 2001 p. 345).

Arendt afirma que a ação é a casa da política e a atividade mais nobre que um homem pode exercer.

> O *animal socialis*, através da *phronésis* (que é capacidade de julgar numa dada situação, além de ser uma virtude centrada no conceito de bem), age tendo como fim a própria ação [...]. Visa ao bem da comunidade, busca o exercício das virtudes, seu próprio aperfeiçoamento e, conseqüentemente, a felicidade. (ARENDT, 1994, p. 59).

Politicamente não existimos isolados, vivemos em sociedade, coexistimos, precisamos e temos a idéia do outro. Podemos pensar por conta própria, mas só podemos **agir em conjunto**. “O homem não foi feito para o isolamento e não existe uma ação isolada”. (PROJETO FILOSOFIA, em meio eletrônico, 2008). Tal proposição entra em conflito com o mundo moderno, na medida em que é justamente o isolamento uma das características mais marcantes do sujeito na Modernidade[23].

Assim, ao contrário de outras atividades, a ação jamais é possível no isolamento. “Estar isolado é estar privado da capacidade de agir”. (ARENDT, 2001, p. 201). Por essa razão, a faculdade da ação é o que faz do ser humano um ser político e único no planeta. A ação

---

[23] Consideramos esse aspecto tão relevante no que tange aos questionamentos existentes neste estudo, que merece um desdobramento especial, tal como se apresentará no subcapítulo 4.2, intitulado “O sujeito isolado na Modernidade”.

> o capacita a reunir-se a seus pares, agir em concerto e almejar objetivos e empreendimentos que jamais passariam por sua mente, deixando de lado os desejos de seu coração, se a ele não tivesse sido concedido este dom – o de aventurar-se em algo novo. (ARENDT, 1994, p.59).

Na Antiguidade, a *polis* era o espaço público onde os homens viviam "livres e entre iguais". Os habitantes da *polis* eram livres na medida em que podiam se liberar das atividades voltadas exclusivamente para as necessidades de sobrevivência, que eram o trabalho e o labor, para se dedicarem à ação e ao discurso – que, longe de se oporem, se humanizavam na construção democrática.

Mas a capacidade de ação tanto quanto o peso das palavras no espaço público vêm-se tornando alvos de questionamento: até que ponto o humano ainda pode construir-se como ser singular e como membro de uma pluralidade, sem se tornar o sujeito isolado da Modernidade?

> No espaço público que somente a ação humana pode engendrar, o sujeito inventava-se como singularidade à medida mesmo em que se descobria membro de uma pluralidade: no entanto, é insofismável que, na Modernidade, a vida comum tornou-se menos e menos ocasião de compartilhamento de experiências, para enfatizar crescentemente [...] o isolamento do sujeito no seio da massa. Perdido em uma igualdade que não revela originalidade, mas uniformidade, o sujeito moderno substituiu a ação pelo comportamento estereotipado. Espera-se contudo que seu herdeiro, o cibercidadão, recupere o ânimo e a iniciativa perdidos, encontrando na interatividade um novo horizonte de atuação individual. (VALLE; BOHADANA, 2009, p. 15).

A interatividade, correntemente definida como a capacidade tecnológica de atendimento a uma ação do ser humano, abriria, assim, novas perspectivas para um tipo de atuação que, respondendo pelo nome de "interação" (relacionamento entre pessoas) passaria a marcar modos de subjetividade e de presença muito próprios, típicos do ciberespaço. Mas, para que o ciberespaço pudesse ser considerado como o equivalente contemporâneo do espaço público tradicional seria preciso que aí os

indivíduos desenvolvessem relações de **pertencimento** a um grupo, comunidade que compartilha um destino, um projeto comum.

Mas isso talvez não seja tão simples assim,

> pois no ciberespaço – ao menos no que toca à terminologia – aceita-se facilmente a impregnação da ação pela atividade: o que se leva em conta já não é a natureza *política* do ato compartilhado, capaz de engendrar novas realidades comuns, mas justamente a possibilidade de prosseguir uma trajetória pessoal sem maiores obstáculos ou delongas. (VALLE; BOHADANA, 2009, p.15)

Não se pode prescindir da esfera pública: sem o espaço da convivência, é impossível estabelecer a realidade do *eu* ou do mundo circundante. Então, se é nessa esfera que os homens convivem entre si e realizam a ação, até que ponto se poderia afirmar o ciberespaço como uma esfera pública de convivência? Seria perfeito se afirmássemos que, diferentemente de outras formas de se fazer educação, na EAD, o sujeito não está isolado, mas convivendo, trocando idéias, ainda que, a distância, entre os que considera como seus iguais. Mas corresponderia isso à realidade?

Hoje em dia, também não se pode dizer que o cidadão esteja tão à margem da rede, que é o ciberespaço. Ele está presente de algum modo. Segundo Castells (2003, p. 40) as redes interativas de computadores têm crescido exponencialmente, e, pode-se imaginar que, aos poucos, a maioria dos integrantes da sociedade acabará por fazer parte desse espaço, por escolha ou não.

Contudo, fazer parte não significa o mesmo que estar presente, atuante, pois não necessariamente o sujeito se sentirá livre para fazer suas opções, será capaz de realmente agir em rede ou estabelecerá relações de pertencimento requeridas para a instituição de uma coletividade no ciberespaço. No nosso entender, o sujeito

que reunisse essas condições de liberdade, ação em conjunto e pertencimento estaria exercendo modos plenos de presentificação na rede, ou seja, haveria um modo de presença que estaria para além da presença física e das possibilidades geradas pela técnica.

Segundo Hannah Arendt, a ação é isso: um meio de liberdade, que só pode ser exercida em conjunto, e, para se efetivar, necessita de que haja um sentimento de pertença ao espaço público. Ora, desta forma, estamos estabelecendo uma correlação entre o conceito de ação em Hannah Arendt e aquilo a que estamos considerando como um modo de presença capaz de superar a distância e possibilitar a formação humana no ciberespaço. Assim, passaremos a chamar esse modo de presença de "***presença-ação***".

Ao embasarmos teoricamente essa concepção de presença, tomaremos a *liberdade*, o *agir em conjunto* e o *pertencimento* como critérios[24] de análise para se definir a *presença-ação* no ciberespaço e, mais precisamente, na EAD. Dessa forma, a teríamos como hipótese à problemática levantada, que procura refletir sobre qual seria o modo de presença mais apropriado para que se efetivasse uma educação a distância. Ou seja, se a presença continuar a ser tratada sem que se levem em conta os critérios que fazem dela algo capaz de produzir formação humana, o sujeito da educação continuará distante desse objetivo.

Como a *presença-ação* está diretamente ligada à idéia de ação – atividade de cunho social por excelência –, antes de se estabelecer qualquer confusão, cabe aqui

[24] Tais critérios ajudam-nos a configurar o que dá sentido à idéia de presença que procurávamos. Liberdade, agir em conjunto e pertencimento denotam ações capazes de revelar uma presença muito própria do sujeito, uma disposição e um modo de atuar no espaço social com "imprevisibilidade", "criação do novo" e "presença dos outros" – características do conceito de ação em Hannah Arendt.

distingui-la de um conceito bastante adotado quando o assunto é EAD: o conceito de "presença social".

Algumas pesquisas sobre a EAD consideram como presença social o que revela uma "terceira dimensão da experiência educativa"[25], que teria por função apoiar os objetivos cognitivos e afetivos da aprendizagem, na medida em que mantém e estimula o pensamento crítico. Segundo alguns autores (PALOFF; PRATT, 1999), a presença social favoreceria as interações grupais e promoveria a integração acadêmica, social e institucional, contribuindo para reduzir as taxas de evasão, tendencialmente mais elevadas, quando se trata de educação a distância. A presença social está também ligada à sociabilidade nas aulas *on-line* e à participação do tutor que transmite um *feedback* ante a exposição dos conhecimentos adquiridos.

O conceito de presença social surgiu com o trabalho de Mehrabian (MEHRABIAN; WILLIAMS, em meio eletrônico, 2009) que incidiu sobre elementos não verbais da comunicação e sobre a intensidade das interações em ambientes virtuais. Segundo os formuladores do conceito, a presença social seria constituída (e por vezes medida) por elementos como a intimidade, a proximidade e a satisfação dos estudantes. A intimidade estaria determinada por respostas pessoais e mediada por contato visual, sendo a partir dela possível constatar, por exemplo, se uma pessoa deu um sorriso ou se expressou corporalmente de forma positiva. A proximidade, quanto a ela, caracterizar-se-ia por interações verbais e não verbais. Com relação à satisfação dos estudantes na EAD, as pesquisas mencionadas constataram que a presença social parece ser um fator importante para a aprendizagem e contentamento dos estudantes em cursos a distância. No entanto,

---

[25] A primeira dimensão seria a presença cognitiva e a segunda a presença do professor.

para que alcance tal efetividade, é necessário que a presença social se estabeleça continuadamente, evitando a tendência ao decréscimo de participação por parte dos estudantes.

O estudo de Mehrabian, já citado, identificou os efeitos negativos da falta desses elementos não verbais e, com isso, a necessidade de se desenvolverem sistemas de comunicação mais sofisticados para apoio de situações de comunicação mais complexas, uma vez que se considera que a comunicação por intermédio de computadores é extremamente impessoal para a interação social ou efetiva. É nesse sentido, tal como vimos no subcapítulo 2.3, que as tecnologias da presença buscam aperfeiçoar-se, para superar a limitação que a distância impõe.

São, assim, a intimidade, a proximidade e a satisfação dos estudantes os elementos pelos quais se define a presença social. Mas, apesar de essa ser uma das formas de se definir um tipo de presença na EAD – a social –, consideramo-las restritas e dirigidas. No nosso entender, sem se levar em conta a ação, o homem ficará reduzido a mensurações cognitivas, voltadas para a verificação da aprendizagem – mesmo que se considerem os aspectos afetivos que esse processo envolve. Não basta, portanto, se constatar o nível de presença social para solucionar (ou explicar) a problemática que envolve os sentidos de presença na educação a distância, como se assim pudesse se efetivar a formação humana, mas sim de considerar que, para haver formação humana na educação a distância, é preciso um tipo de presença que corresponda, numa acepção mais ampla, a uma ação do sujeito.

Ao nosso ver, seria a *presença-ação* que forneceria a base para a formação humana na EAD, pois, no lugar de se verificar aspectos como a intimidade, a

proximidade e a satisfação dos estudantes, seriam a liberdade, o agir em conjunto e o pertencimento que passariam a definir um modo de presença que se liga à idéia de uma ação do sujeito – ação que pode ser estimulada porém jamais condicionada. Objetivamente, pode-se dizer que: 1) a *liberdade* livraria o homem de um comportamento estereotipado – a saber, aquele que não leva em conta o caráter da pluralidade e da singularidade humana – e o tornaria capaz de reger seu destino, por isso criar o novo e revelar-se como individualidade, singular e ao mesmo tempo plural; 2) o *agir em conjunto* revelaria a impossibilidade de se agir isoladamente, mas sim com a constante presença dos outros, uma vez que, ao estar isolado se perde a capacidade de ação; 3) o *pertencimento* seria ação a garantir a atuação política do homem no espaço público.

Baseados nesses critérios, é que consideraremos possível explicitar quando haverá ou não o que estamos considerando como presença. O último capítulo desta tese se destina a realizar esse exercício, analisando formas pelas quais esse modo de presença (a *presença-ação*) pode se revelar ou ser suprimida na educação a distância.

Agora, porém, avaliamos ser fundamental, para o desdobramento do conceito de *presença-ação*, relacionar os elementos que o constituem com duas idéias que se contrastam, numa época em que se conclama o sujeito da Modernidade a estar no ciberespaço: o sujeito estaria “em rede” ou “isolado”?

4 LIBERDADE, AGIR EM CONJUNTO E PERTENCIMENTO: elementos da *presença-ação* de um sujeito em rede ou de um sujeito isolado?

Liberdade, *agir em conjunto* e *pertencimento* são, de acordo com o que vimos desenvolvendo, três elementos que compõem o conceito de *presença-ação*. Eles estão respectivamente relacionados com aspectos ligados às idéias de individualidade (na medida em que se pensa em liberdade e, portanto, em um sujeito livre), de construção do mundo (agir em conjunto é uma ação política) e de coletividade (no sentido de pertencimento ao espaço público). A liberdade de ação se opõe à idéia de um comportamento estereotipado, condicionado e uniformizado (ARENDT, 2001, p. 47-59), que reduz o homem e suas atividades ao nível animal. A ação política, que também é um sinônimo de liberdade (ARENDT, 1997), só pode ser realizada quando em conjunto com outros homens, sendo este o sentido de política em Hannah Arendt. Já o pertencimento ao espaço público, se contrapõe ao conceito de sujeito isolado da Modernidade (VALLE, 2005; 2008).

Para abordarmos esses tópicos, julgamos pertinente analisá-los a partir de dois contextos fundamentais e contrastantes, que tematizam a questão do sujeito na atualidade: até que ponto o sujeito está “em rede” ou está “isolado”?

Tornou-se banal o uso da expressão “estar em rede”. Ela não só denota uma idéia de presença em algum lugar, como também revela um certo sentido de pertencimento. Aquilo ou quem está fora da rede parece alienado, rejeitado, excluído, em contraposição ao que faz parte dela, supostamente colaborando com sua construção (e com a construção do mundo), agindo com liberdade e tornando-se um integrante, um dos *nós* da grande rede.

O conceito geral de rede parte da compreensão de que as pessoas podem associar-se de diversas formas, inclusive compartilhando múltiplos interesses. Haveria, pois, uma nova possibilidade de coesão social em torno de um objeto comum de ação. As práticas e as concepções sociais são, então, organizadas, entre outros, por temas relativos às diferentes categorias de políticas públicas: e de fato hoje existem as redes de comunicação, de meio ambiente, redes de planejamento urbano, redes de cultura, de defesa da constituição social, de direitos humanos, de desenvolvimento econômico, saúde pública, de educação. Mas o fato de nos identificarmos com elas faz com que realmente "estejamos na rede"? Até que ponto se poderia considerar o sujeito moderno como um "sujeito da interação", na medida em que o isolamento é uma de suas mais evidentes características?

Optamos por desmembrar o assunto em dois subcapítulos: "Redes e sujeitos" e "O sujeito isolado da Modernidade". No primeiro, apresentar-se-á o conceito de rede e a relação entre rede e as formas de participação (ação política) do sujeito nesse espaço público. No segundo, será discutida a condição de isolamento do sujeito na Modernidade.

4.1 Redes e sujeitos.

Durante a década de 1990, a comunicação mediada pela Internet, juntamente com os novos progressos em telecomunicações e computação, provocaram vários debates sobre suas influências na sociedade. Talvez surgisse, daí, um novo modelo social, caracterizado, singularmente, pelas tecnologias da informação e por uma lógica própria de relações, que tornaria a sociedade agora "interativa".

Uma das questões mais relevantes a respeito da dimensão social da Internet é a que o sociólogo Manuel Castells, no primeiro volume do livro *A sociedade em rede,* que compõe sua trilogia sobre a Era da Informação, descreve como sendo aquela que dominou o período:

> a Internet favorece a criação de novas comunidades, comunidades virtuais, ou, pelo contrário, está induzindo ao isolamento pessoal, cortando os laços das pessoas com a sociedade e, por fim, com o mundo "real"? (CASTELLS, 2003, p. 442)

Tal questionamento, tão pertinente ainda hoje, se mantém como uma espécie de divisor de águas. Segundo alguns autores entusiastas da tecnologia, um novo modo de produção social, calcado nas comunidades *on-line*, estaria surgindo, bem como novas formas de sociabilidade e de vida adaptada ao ambiente tecnológico. Por outro lado, críticos sociais alertam para uma possível "desumanização" das relações sociais, na medida em que acabam gerando uma espécie de vida paralela à "real". Além disso, algumas pesquisas da área de psicologia indicam que "o uso da Internet aumenta as chances de solidão, alienação ou mesmo depressão" (CASTELLS, 2003, p. 443), e também está associado à ausência do convívio e ao declínio da comunicação entre membros da família, no lar, e à redução do ciclo

social. Apesar da distinção entre os chamados “laços fortes” e “laços fracos” de interação na rede[26], Castells avalia que não está exatamente claro o grau de sociabilidade que ocorre nas redes eletrônicas ou mesmo quais as consequências culturais desse tipo de relação.

É possível haver solidariedade recíproca na rede e a comunicação *on-line*, favorecida pela possibilidade de desinibição, permite também maior sinceridade entre sujeitos – embora não se possa negar a invenção de identidades e a interpretação de papéis[27] entre usuários da Internet.

A fragmentação social também se expande, na medida em que, havendo uma tendência de as pessoas se “reagruparem” em torno de identidades primárias (étnicas, religiosas, territoriais) cada vez mais específicas, estas também acabam sendo mais difíceis de serem compartilhadas.

> No entanto, a identidade está se tornando a principal e, às vezes, única fonte de significado em um período histórico caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e expressões culturais efêmeras. (CASTELLS, 2003, p. 41).

Esses prós e contras, ou melhor, esses vários lados provocados por esse fenômeno social, compõem a grande Rede, que cada vez mais amplia suas possibilidades de conectar pessoas e vinculá-las de algum modo. Manuel Castells cita fontes de pesquisa que afirmam números impressionantes de crescimento de acesso à Internet pelo mundo, estimando um número de 700 milhões de usuários até meados de 2001. Segundo o autor, as redes interativas de computadores estão

---

[26] “A vantagem da rede é que ela permite a criação de laços fracos com desconhecidos, num modelo igualitário de interação, no qual as características sociais são menos influentes na estruturação, ou mesmo no bloqueio, da comunicação”. (CASTELLS, 2003, p.445)

[27] Não fosse por deliberação, a própria criação de avatares fomenta esse procedimento.

crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.

Disso se pode inferir que, ou a sociedade realmente se tornará mais interativa, ou seremos cada vez mais uma “sociedade de indivíduos”, tal como menciona Norbert Elias no livro cujo título é justamente essa expressão (ELIAS, 2003).

Muitas análises e metáforas já foram atribuídas ao fenômeno social da rede[28], no sentido de tentar descrevê-lo: aldeia global, sociedade informática, terceira onda, sociedade do conhecimento, sociedade em rede. Embora os termos não designem uma mesma idéia, todos eles partem do princípio de que a emergência desse fenômeno social não pode ser entendida sem a interação entre duas tendências relativamente autônomas: o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa de a antiga sociedade reaparelhar-se com o uso do poder da tecnologia para servir à tecnologia do poder. Essa sociedade em rede, segundo Castells, longe de decretar o fim do capitalismo, permanece, pois, em última análise, uma sociedade capitalista, muito embora de um tipo bastante diferente de seus predecessores históricos, sobretudo porque

> tem duas características distintas fundamentais: é global e está estruturado, em grande medida, em uma rede de fluxos financeiros. O capital funciona globalmente como uma unidade em tempo real; e é percebido, investido e acumulado principalmente na esfera de circulação, isto é, como capital financeiro. [...] Estamos testemunhando a emergência de algo diferente: a acumulação de capital prossegue e sua realização de valor é cada vez mais gerada nos mercados financeiros globais estabelecidos pelas redes de informação no espaço intemporal de fluxos financeiros (CASTELLS, 2003, p. 565).

[28] Para Pierre Levy, a rede também pode ser chamada de ciberespaço. (1999, p. 17)

Isso equivale a dizer que o capital financeiro passa a depender diretamente do conhecimento e da informação, havendo, assim, de acordo com Castells, uma articulação entre o modo capitalista de produção e o modo informacional de desenvolvimento. A economia está organizada em torno de redes globais de capital, gerenciamento e informação e por isso, afirma, estamos numa era do “capitalismo em rede”.

O conceito de rede parte de um sentido bastante simples, qual seja "um conjunto de nós interconectados" (CASTELLS, 2003, p. 498), que, por sua maleabilidade e flexibilidade, oferece ferramenta útil para dar conta da complexidade da configuração das sociedades contemporâneas sob o paradigma informacional.

Evidentemente, as redes são formas muito antigas da atividade humana, porém atualmente estão ganhando nova roupagem, ao converterem-se em redes de informação, impulsionadas pela Internet, especialmente após a criação, a partir da década de 1990, da World Wide Web (Rede de Alcance Mundial), que é

> uma rede flexível formada por redes dentro da Internet onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprios sítios (sites), que servem de base para que todos os indivíduos com acesso possam produzir sua homepage, feita de colagens variadas de textos e imagens (CASTELLS, 2003, p. 439-440).

Criada na Europa, no CERN (Centre Européen poour Recherche Nucleaire), em Genebra, por um grupo de pesquisadores, coordenados por Tim Berners Lee e Robert Cailliau, a Web – também chamada de “a grande rede” ou “rede das redes” – organiza o teor dos sites da Internet por informação, possibilitando um sistema facilitado de pesquisa. O software WWW foi distribuído gratuitamente pela Internet e, juntamente com os novos avanços tecnológicos e a difusão da computação, criou uma verdadeira teia mundial.

Na história da criação da Internet, desde a primeira rede de computadores (a ARPANET, em 1969), estão presentes alguns objetivos que marcam sua origem: estratégia militar, cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural (CASTELLS, 2003, p. 82). Contudo, sua base comum foi a universidade, tal como Castells descreve a seguir:

> As duas fontes da Rede, o *establishment* militar/científico e a contracultura computacional pessoal, tiveram base comum: o mundo universitário. [...] O primeiro nó da ARPANET foi estabelecido [...] na UCLA (Universidade da Califórnia em Los Angeles), e outros seis foram acrescidos em 1970-1 na Univesidade da Califórnia em Santa Bárbara, SRI, Universidade de Utha, BBN, MIT e Harvard. De lá se espalharam mais nós ou centros principalmente pela comunidade acadêmica, com exceção das redes internas de grandes empresas eletrônicas (2003, p. 440).

Assim, segundo o autor, essa origem da rede na universidade foi decisiva para o desenvolvimento e difusão da comunicação eletrônica pelo mundo, pois teve um alto potencial de expansão, na medida em que várias gerações de estudantes passaram e continuam a passar por ela, conhecendo e se habituando com as inovações que levaram e permanecerão levando de volta para a sociedade. Por isso, contrariando a idéia de isolamento social ou “encastelamento acadêmico”, a universidade possui um relevante papel como agente social transformador em mais essa situação. E, cada vez de forma mais abrangentemente, a CMC (comunicação mediada por computadores) faz parte da rede universitária em nível mundial.

A universidade não só produziu alterações como teve parte de sua estrutura repensada e reorganizada em função da Rede. E o que antes fora uma ação de intercâmbio presencial, passou a ter novas possibilidades de articulação, inclusive fazendo emergir o que hoje tratamos como Educação a Distância, que cresce de forma constante e gradual, e de que se espera que gerem mudanças socioculturais na realidade.

Assim, aquilo que existia “apenas” no chamado mundo virtual como algo em separado, é aos poucos absorvido e integrado como parte da realidade social. Bem como Pierre Levy conceitua a Cibercultura – “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (1999, p. 17) –, Manuel Castells apresenta a denominação “cultura da virtualidade real” para designar esse novo ambiente simbólico que permite fazer da virtualidade uma realidade, ou “onde o faz-de-conta vai se tornando realidade” (2003, p. 462). Afirma que, de fato, a separação entre realidade e representação simbólica não passa de uma “absurda idéia primitiva de experiência real ‘não-codificada’ [...] [pois] todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos” (2003, p. 459). Desse modo, assegura que o que caracteriza o novo sistema de comunicação não é sua dimensão simbólica, mas a forma como se dá sua construção social na realidade.

Castells afirma que

> por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação, mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócios, está surgindo uma nova cultura: *a cultura da virtualidade real*. (2003, p. 415, grifo do autor).

Apesar de a “cultura da virtualidade real” ser citada como um dos conceitos mais importantes de sua obra, Castells, no nosso entender, não o desenvolve com a verticalização teórica esperada, seja porque não justifica com profundidade a escolha do termo, seja pela brevidade com que aborda esse tópico. Ainda assim, é inegável o fato de que sua obra representa o mais respeitável levantamento empírico de análise sociológica na contemporaneidade, sendo inclusive comparada pelo sociólogo Anthony Giddens, à obra de Marx Weber, em sua época.

Quando, por exemplo, Castells explica a diferença entre virtual e real, o faz didaticamente com a ajuda do Dicionário Oxford – que define virtual como algo que existe *na prática* e o real como algo que existe *de fato*. Ainda que, em seguida, afirme que "a realidade, como é vivida, sempre foi virtual, porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática com algum sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica", (2003, p. 459) deixa em aberto uma fundamentação mais consistente que clarifique de forma conceitual o par virtual-real.

É possível que as dificuldades demonstradas por Castells para distinguir entre conceitos de virtual e real evidenciem e continuem a inegável influência de uma cultura que hoje não mais separa virtualidade e realidade. Dissemos que a sociedade em rede atua na realidade universitária e vice-versa. É mesmo desnecessário frisar que, hoje, é praticamente impossível refletir sobre educação superior, sem se levar em conta que o sujeito da educação é esse "sujeito em rede", disposto num "espaço de fluxos" (CASTELLS, 2003, p. 462). A expressão, empregada por Castells pretende colocar em relevo, justamente, o caráter estruturante da dinâmica das trocas sociais em uma sociedade em rede.

Segundo Castells, mesmo o espaço já não é um reflexo ou uma fotografia estática da sociedade, mas sim a expressão de seu movimento. "Em teoria social, espaço não pode ser definido sem referência às práticas sociais" (2003, p. 500), ou seja, o espaço não pode ser compreendido independentemente da ação social, pois funciona como suporte dessas práticas. Cabe acrescentar aqui que Hannah Arendt completa essa conceituação afirmando que o espaço público também não poderá ser compreendido sem a ação política.

O sociólogo Castells afirma, por isso, que nossa sociedade está construída em torno de fluxos: de capital, de informação, de tecnologia, que expressam os processos da vida social em suas diversas facetas.

> [...] Proponho a idéia de que há uma nova forma espacial característica das práticas sociais que dominam e moldam a sociedade em rede: o espaço de fluxos. [...] Por fluxos entendo as consequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade. Práticas sociais dominantes são aquelas que estão embutidas nas estruturas sociais dominantes. Por estruturas sociais dominantes, entendo aqueles procedimentos de organizações e instituições cuja lógica interna desempenha papel estratégico na formulação das práticas sociais e da consciência social para a sociedade em geral (CASTELLS, 2003, p. 501).

Segundo Castells, espaço de fluxos pode ser descrito pela combinação de três camadas de suportes materiais que o constituem: a) a primeira é composta por um circuito de pulsos eletrônicos, graças às possibilidades geradas pelos equipamentos de tecnologia da informação. É uma rede em que nenhum lugar existe por si mesmo, mas sim pelos intercâmbios de fluxos que a caracterizam. Assim como as ferrovias definiam as regiões econômicas e até os mercados nacionais, a infra-estrutura tecnológica define o novo espaço e compõe a rede; b) a segunda, por seus nós (Núcleos de importantes funções estratégicas) e centros de comunicação. O espaço de fluxos não é necessariamente desprovido de lugar físico (embora sua estrutura lógica o seja) e está localizado em uma rede eletrônica que conecta lugares de diversas características sociais, culturais e mesmo materiais; c) a terceira e última refere-se à organização espacial das elites gerenciais dominantes (e não das classes) que exercem as funções direcionais, segundo as quais esse espaço é articulado. A teoria do espaço de fluxos parte da premissa de que as sociedades são organizadas de modo assimétrico em torno de interesses dominantes.

Mas o espaço de fluxos não é, nem poderia ser, a única lógica espacial de nossas sociedades. O autor admite que ele não permeia necessariamente toda a esfera da experiência humana pois, tanto nas sociedades tradicionais quanto nas chamadas “sociedades desenvolvidas”, os indivíduos vivem em lugares específicos e, portanto, percebem seu espaço com base nesse lugar, e não somente com base nessa rede de intercâmbios de fluxos. Lugares não são necessariamente comunidades, embora possam contribuir para sua formação.

Porém, a questão crucial, como já assinalado, é a de saber se as comunidades virtuais podem, de fato, ser ditas comunidades reais. Sim e não – ele responde. E explica:

> São comunidades, porém não são comunidades físicas, e não seguem os mesmos modelos de comunicação e interação das comunidades físicas. Porém não são “irreais”, funcionam em outro plano da realidade. São redes sociais interpessoais, em sua maioria baseadas em laços fracos, diversificadíssimas e especialíssimas, também capazes de gerar reciprocidade e apoio por intermédio da dinâmica da interação sustentada (2003, p. 445).

Assim, material ou virtualmente, sempre haverá lugares em que será possível um espaço interativo significativo, dependendo da construção social que se faça: mas não são todos os lugares que apresentam interação social. Assim também o é no ciberespaço. Há espaços na rede em que é possível que se estabeleça interação, mas não em outros: tudo dependerá do sentido de pertencimento que cada um terá em relação a tal espaço. Ou seja, quanto mais o sujeito se sentir ou se fizer sentir pertencente a um determinado grupo na rede, mais estará inclinado à interação e vice-versa.

Mas Castells é categórico em afirmar que as redes têm sua própria dinâmica e insiste numa visão positiva a respeito das formas de sociabilidade geradas a partir delas:

> Transcendem a distância, a baixo custo, costumam ter natureza assincrônica, combinam a rápida disseminação da comunicação de massa com penetração da comunicação pessoal, e permitem afiliações múltiplas em comunidades parciais. Ademais, não existem no isolamento de outras formas de sociabilidade. Reforçam a tendência de "privatização da sociabilidade" – isto é, reconstrução das redes sociais ao redor do indivíduo, o desenvolvimento de comunidades pessoais, tanto fisicamente quanto *on-line*. Os vínculos cibernéticos oferecem oportunidade de vínculos sociais para pessoas que, caso contrário, viveriam vidas sociais mais limitadas, pois seus vínculos estão cada vez mais espacialmente dispersos. (2003, p. 446).

Seria possível falar de sujeito (e, portanto de presença) e de ação, como é o nosso objetivo aqui, face a essas características destacadas por Castells?

A resposta será negativa, se nos fundamentarmos em uma noção de identidade (típica) do Iluminismo, baseada na concepção essencialista individualista. Tampouco será positiva desde uma concepção sociológica de sujeito, que o vê somente a partir da interação entre o indivíduo e sociedade, e para a qual o sujeito não é auto-suficiente, mas sim formado na relação com os outros. No entanto, se admitirmos como quer Stuart Hall, a identidade (nesse sentido) pós-moderno em que ela emerge como não sendo fixa, essencial ou permanente, torna-se possível considerar a ação e a identidade. Mas ainda, Hall afirma que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente não passa de uma fantasia.

Se esse último indivíduo, tal como o define Hall – e cujas características parecem estar mais de acordo com as do integrante de uma sociedade em rede – não possui uma identidade intocada, fixa ou permanente, como ficariam então

suas relações de pertencimento a um lugar (ou espaço), ele que é formado, inclusive, por múltiplas identidades?

Tendo o indivíduo uma identidade cultural que, tomada ao longo da existência, não é permanente ou fixa, pode se dizer que a ele correspondem várias identidades. A concepção da relação de pertencimento passa a existir, então, no plano imaginado, pois, a exemplo das culturas nacionais, a sensação de pertença é adquirida "como um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção de nós mesmos" (HALL, 2002, p. 50).

Mas a concepção que o "sujeito em rede" (difundida pelos textos teóricos e pelas propostas mais auspiciosas) pode estar em desacordo com a subjetividade que veio sendo produzida nas sociedades ocidentais desde o início da Modernidade. Mas do que em relação a todos os aspectos que formam uma sociedade, pode-se dizer que, no aspecto educacional, a formação humana ficou relegada a segundo plano, reduzida e circunscrita, na maior parte das vezes à estreita visada do tecnicismo. Decerto houve correntes teóricas que enxergaram os riscos que o tecnicismo envolveria, promovendo novas formas de aprendizado que levassem em conta uma outra dinâmica. Entretanto, ao que tudo indica, o modelo de educação a distância implementado volta a adotar uma linha cognitivista (apesar do discurso e dos sinceros esforços por parte de alguns educadores) que utiliza a tecnologia como aliada absoluta do processo educacional. Talvez esse seja justamente o equívoco maior: apoiar-se na técnica como solução de uma problemática que é muito mais abrangente e complexa.

O sujeito da educação é agora conclamado a participar da EAD como sendo um sujeito em rede, como se já tivesse absorvido as possibilidades de mudança

geradas nas últimas décadas, que o alçaram a um *status* de sujeito interativo, autônomo, participativo, com potencial para vínculos sociais que o libertem do isolamento que fora aprendido ao longo de séculos[29] – características essas que sequer foram plenamente digeridas pela dimensão "presencial" da própria sociedade. Então, será possível que, apesar do espaço de fluxos, a "sociedade em rede" tenha sido produzida por sujeitos isolados?

[29] Este deveria ser o papel dos educadores, ou seja, exercer a função de virtualizar a educação, tal como no sentido empregado por Pierre Levy.

4.2 O sujeito isolado da Modernidade

Como vem analisando Lílian do Valle, no discurso moderno, a representação predominante do sujeito da educação está majoritariamente vinculada à sua dimensão cognitiva. Sobre essa representação, decerto muito já foi dito:

> suas origens iluministas, no seio de um projeto de racionalização anunciado por Descartes e levado pelos empiristas a seu paroxismo funcionalista; sua total subserviência ao projeto de mundo liberal, sua inteira adequação a um ideal de controle que, na verdade, inaugura a condição desencarnada e artificial da razão moderna. (2005, p. 2)

Contrariamente ao que afirmam essas – e outras – análises, a educação a distância fundamenta seu discurso de qualidade apoiada na noção de "sujeito da interação". Esse sujeito seria capaz de transformar-se em um agente ativo, autônomo e colaborativo, disposto a participar do que Pierre Lévy intitula de "inteligência coletiva". Abstraídos os objetivos econômicos e políticos que envolvem o estímulo à difusão da EAD, essa seria uma intenção respeitável, uma vez que voltada para a melhoria da condição e da formação humana.

Até aqui vimos apresentando e, de certa forma, incorporando como nossas, essa propostas, por considerar que cabe-nos formulá-las para em seguida tentar pô-las em prática. Mas, como prosseguir nesse caminho, quando tudo, desde nossa própria experiência evidencia que a formação humana ainda se encontra tão calcada nos pressupostos da Modernidade? Que "sujeito da interação" estar-se-ia hoje em condições de constituir, em razão ou a despeito dos ideais da EAD? Um sujeito constituído a partir de referências coletivas, políticas e éticas, disposto a trocar, a criar, a se modificar, a partir do seu contato com o mundo via rede como os teóricos

prevêem que advirá? Ou o mesmo sujeito dos atributos modernos[30], tão mencionados pela história da filosofia: racional, auto-referente, isolado na sua individualidade? O maior risco é que, com sua subjetividade marcada pelas características modernas, os indivíduos sequer se dão conta de que seu isolamento os impede de se relacionar com os outros e consigo mesmo. Como então o superariam?

Porém, não haveria já no fato de o sujeito "entrar em rede", mesmo que não seja pela via da interação, uma busca de algo que o redimisse da separação que, desde o final do século XVIII, se impôs aos modernos? Seria como se manifestasse, por fim seu sintoma: o de um sujeito dividido entre, por um lado, o isolamento e o individualismo exacerbado e, por outro, sua necessidade de estabelecer vínculos sociais que o protejam do sentimento de desamparo. A inclusão na rede, sob a proposta de interação serviria, assim, para suavizar o conflito de um sujeito que se pretende indivíduo, mas que se desconhece como tal.

A reflexão sobre a EAD poderia vir, justamente, a problematizar esse "sujeito em rede" desamparado e frágil, muito mais um "sujeito isolado" do que um "sujeito conectado" com o coletivo (ou imerso numa rede sociocultural); e que, exatamente por isso, buscaria a rede numa tentativa de se salvar da angústia gerada pela sensação de não pertencimento, de solidão quase que irremediável.

Essa procura por um amparo simbólico através da rede poderia proporcionar saídas diferentes para cada sujeito. Por um lado, poderia causar um isolamento ainda maior em relação a si mesmo e em relação aos outros – se conduzisse o sujeito à conclusão de que não necessariamente será parte integrante de um todo –

---

[30] Algumas das principais características da subjetividade moderna são a *auto-referência* e o *isolamento* do sujeito. (VALLE, Relatório de Pesquisa, 2005, p. 14).

levando, inclusive a (dependendo de suas ações) vir-se a confirmar a tendência ao isolamento, à auto-referência, às dificuldades de interação. Entretanto, por outro lado, seriam infinitas as possibilidades de esse sujeito tramar um outro percurso, vindo – por que não? – a vivenciar efetivamente os chamados processos de interação. Embora não haja garantias de que aquele que se conecta adquira o *status* de sujeito de sociabilidade e de afetividade, isso não significa também que não possa haver uma certa disposição para tal – mesmo que seja esse apenas um sintoma de um sujeito dividido. O encontro (no sentido da afetação mútua) poderia se dar na medida em que as trocas se fizessem, em que outros conhecimentos fossem construídos a partir dessa relação. E o que pareceria ser, inicialmente, apenas um subterfúgio, poderia vir a produzir novos sentidos. Assim, haveria a possibilidade de construção gradual de um outro sujeito: o sujeito da interação vislumbrado pela EAD.

A lógica da rede informática pode atender tanto a um caminho quanto a outro; tudo dependerá das tendências que predominarão, tanto na elaboração dos projetos quanto nas atitudes dos sujeitos na rede: poder-se-á produzir um isolamento extremo, ou a superação dessa condição. Não é fortuita, nesse sentido, a denominação de “cibercultura” para expressar o “[…] surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele.” (LÉVY, 1999, p.15). Dela emergiriam, por exemplo, o que os próprios sujeitos em rede reconhecem hoje como suas “comunidades virtuais”, como que para afiançar o sentido de pertencimento a um grupo. Tal como mencionado anteriormente, as comunidades virtuais também fazem parte do real e podem justamente expressar esse significado de desejo de pertença, perdido pelo sujeito isolado.

Cibercultura, título de mais um dos livros de Pierre Lévy, é um neologismo que especifica, como já citado anteriormente, “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (1999, p.17). Não se trata de um ambiente cultural paralelo, que nada tivesse a ver com a realidade, muito menos da exclusão ou substituição da cultura humana por uma cultura virtual, mas sim de mais uma forma de ser do homem, que tanto é influenciada quanto influencia o seu *modus vivendi* – e essa é uma das razões pelas quais se pode defini-la como (parte da) cultura. Resultante do próprio processo tecnológico criado pela humanidade, ela é uma consequência dos avanços técnicos e das invenções simbólicas de uma certa cultura, que têm como característica a criação das tecnologias do virtual.

Porém, geralmente essas tecnologias têm sido vistas como uma fantasmagoria que assombram os homens e que poderão destruí-los. Mas, também não foi assim com a televisão, quando se imaginou que viesse a substituir o rádio? E com as artes visuais, quando nasceram a fotografia e as técnicas de reprodutibilidade? O que restaria ao homem e a seu trabalho, depois da máquina a vapor? Os livros impressos em papel seriam substituídos definitivamente pelos digitais? Viria a EAD a substituir a sala de aula? Questões como essas tendem a se dissolver com o tempo, quando se percebe que uma tecnologia pode trazer mudanças nem sempre tão apocalípticas, e que elas são próprias da dinâmica da cultura e do ser humano.

A técnica seduz e assombra o inconsciente da Modernidade, esse mesmo período que qualifica sua excepcionalidade pelo fato de estar sempre rompendo com o passado, progredindo e se adaptando. Portanto, pensar separadamente a

cibercultura, o ciberespaço e seu sujeito é desperdiçar valores e entregar-se às cegas à paralisia da produção de novos signos.

Contudo, não seria a cibercultura apenas um espelhamento de uma cultura que cada vez mais produz e é produzida por sujeitos isolados? Ou essa “cultura do ciberespaço” poderia ser considerada como um novo modo de ser do sujeito contemporâneo, em que fosse possível exercer sua dimensão política (e, portanto, coletiva), sem abrir mão do seu lugar irrevogável de indivíduo?

Indivíduo e sociedade não se opõem. Um depende do outro para se produzir. Tanto o indivíduo é uma construção social, quanto a sociedade é uma construção dos indivíduos. Então, o que está em jogo é o fato de esse indivíduo moderno, cuja subjetividade tem como marca principal o isolamento, poder ou querer ser também criador de um espaço propenso a vivências coletivas no mundo contemporâneo. Não que o ambiente virtual opere uma espécie de milagre, a ponto de restaurar fragmentos separados por tanto tempo, muito menos que o sujeito aprenda a se relacionar de modo diferente a partir da rede. Contudo, parece possível que o ambiente virtual favoreça um outro modo de se experimentar formas de interação, sem que se precise, com isso, anular a individualidade. Eis uma oportunidade favorável para a educação a distância.

Antes de voltarmos a avançar pelas tramas de um sujeito em rede, há que se mencionar o surgimento do processo de individualização do sujeito, que exigiu não só a “separação entre cada homem e todos os outros que o rodeiam [...] como também [...] a separação entre cada homem e uma parte de si mesmo.” (KEHL, 2002, p. 52). Isso redundou no aparecimento de um sujeito cindido e confinado à sua própria clausura.

Esse sujeito isolado foi produzido a partir da Renascença, quando

> […] as civilizações do Ocidente assistiram à substituição da visão unificada do mundo medieval por outra, muito mais fragmentada [...]; um mundo de indivíduos particulares vivendo experiências particulares, em épocas e lugares particulares. (KEHL, 2002, p. 52-53).

O processo de individualização, ou seja, o fato de tornar-se indivíduo – na acepção grega, essa unidade, essa "coisa indivisível materialmente" (LALANDE, 1996, p. 556) –, denota paradoxalmente, na Modernidade, uma cisão: ruptura com a dimensão coletiva do homem, em nome de um livre-arbítrio, supostamente capaz de lhe garantir o pleno exercício de sua individualidade. O sujeito moderno opta por afastar-se de seu lugar social para vivenciar o que Norbert Elias chama de "processo civilizador". Maria Rita Kehl se apropria do termo para explicar que

> o longo "processo civilizador" produziu, entre o feudalismo e a Modernidade, a divisão entre o público e o privado, entre aquilo que se pode fazer na companhia dos outros e o que só se faz no isolamento, entre o que pode ser nomeado em sociedade e aquilo que o homem educado não deve dizer nem a si mesmo. (KEHL, 2002, p.52).

O sujeito apartado de sua identidade busca, na civilização, uma maneira de se vincular a algo que dê novamente um sentido para sua existência. Não há mais, para esse homem, a relação direta com a verdade – que, nas sociedades tradicionais, vinha para ocupar o lugar de uma possível falta, do desamparo. Então, uma das formas de recuperar-se dessa separação é "a produção, pela cultura, de modos de religação entre o homem e o universo." (KEHL, 2002, p. 53). A religião, a tradição, os mitos e outras formas simbólicas são alguns deles. Seriam a educação e a política também um modo de religar esse homem à vida, à filiação perdida, ao amparo simbólico? Tudo indica que sim, tanto no sentido mais amplo e etimológico – que diz respeito à vida coletiva de um grupo de homens – quanto no sentido da ação

política – “conduzida segundo um plano elaborado com antecedência.” (LALANDE, 1996, p. 822). Assim sendo, as políticas que reconduzissem o sujeito à sua dimensão coletiva trariam consigo as possibilidades de desatá-lo de seu isolamento. Estariam incluídas aí as políticas públicas de educação a distância[31]?

Considerando que o isolamento a que o sujeito está submetido, desde a Modernidade, o afasta também de uma vivência cultural mais ampla e intensa, quais as implicações que uma política pública de alargamento da vivência cultural e acesso à educação, através da rede, traria para sua formação? Até que ponto essa política seria fomentadora de uma proposta para a vida pública, em que se reproduzisse o sentido coletivo da existência do homem?

Não será um exercício difícil dirigir o olhar para uma situação freqüente nos cursos de graduação (presenciais ou a distância) nas instituições de ensino superior: o desamparo dos estudantes, no que tange, por exemplo, aos seus referenciais culturais, para a construção do pensamento científico, tão exigido para a formação acadêmica.

Longe de atrelar esse dado ao conceito de “capital científico” – que, segundo Bourdieu (2004, p. 26-31), repousa sobre a idéia capitalista de ciência, em que o reconhecimento baseado nos interesses, a autoridade e o prestígio, o poder e o lucro acadêmico estão em jogo – ou ao de “*ethos* de classe” – que correlaciona classe social com desempenho escolar – a questão que se impõe é a que diz respeito ao chamado “capital cultural”.

Pierre Bourdieu considera que o capital cultural do indivíduo está ligado a uma competência lingüística e cultural socialmente herdada, que viria a facilitar o

---

[31] As políticas públicas de EAD serão abordadas no próximo capítulo desta tese.

desempenho do sujeito na sua vida educacional. Mas explica que essa conjuntura é fundamentada em uma lógica própria do sistema de educação superior, que

> cumpre as funções de transmitir privilégios, distribuir *status* e instilar respeito pela ordem social vigente [e] embora dotada da função tradicional de transmitir a cultura em geral de geração a geração, as instituições educacionais, na realidade, desempenham uma função social mais profunda e obscura: contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de *status* entre as classes. (SWARTZ, 1997, p. 37).

Esses seriam os pressupostos de uma teoria mais geral de Bourdieu sobre a "transmissão cultural", que se constitui numa ação educativa em que não é possível fazer a transposição de uma realidade apresentada ao estudante para a realidade dele. Ou seja, é uma transmissão descolada da vivência do estudante e, portanto, serão mais difíceis sua compreensão e apreensão. Sendo assim, se garantiria apenas a legitimação dos significados culturais mais valorizados socialmente e sua reprodução.

No seu livro intitulado *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Jaques Rancière comenta que, apesar de a sociologia de Pierre Bourdieu propor "a redução da desigualdade pela explicitação das regras do jogo e pela racionalização das formas de aprendizagem" (2002, p. 4), ela própria reconhece a inutilidade dessa pretensão na medida em que afirma a inexorabilidade da reprodução social das desigualdades. Desconhecendo essa duplicidade, as autoridades educativas se apropriam dessa teoria para criarem um programa cujo objetivo era reduzir as desigualdades na Escola, tornando a cultura legítima mais convivial, mais adaptada às sociabilidades das crianças das camadas desfavorecidas. Assim, continua o autor, em nome de uma igualdade futura, somente se confirmou (e, de certo modo, se reforçou) a desigualdade já existente.

Não estaria a EAD, partindo de seus pressupostos de democratização e de universalização da educação, repetindo os mesmos velhos mecanismos?

Seria possível inferir que toda política pública pautada nessa idéia de ampliação do acesso à cultura dominante estaria a serviço da reprodução da hierarquia social e do isolamento do sujeito passivo dessa ação. Contudo, políticas que gerassem a possibilidade de se construírem novas alternativas culturais e novos tipos de relação com a cultura, seriam políticas que certamente se voltariam para o interesse público e recolocariam o sujeito numa rede de relações socioculturais.

Políticas que, por exemplo, garantissem mais do que o acesso, a relação diferenciada com bens culturais e educacionais diversos, em que o sujeito pudesse entender a lógica de sua própria cultura e da ciência que se faz nos meios acadêmicos, para se tornar agente legítimo de transformação social, poderiam se situar para além das consideradas políticas de inclusão. Sua configuração, embora pareça utópica, seria a de uma política participante, em que fosse possível agir em conjunto para a construção do mundo.

O ciberespaço, então, se apresenta como um ambiente propício a se implantar esse tipo de ação política, por ser, de algum modo, democratizado e de acesso público (ambos atributos no sentido da disponibilidade e não do acesso total). No entanto, do ponto de vista dos usuários, os sujeitos que se dispõem a participar desse ambiente compartilhado já estão de certa forma abertos a novas experiências de interação, dispostos a alargar sua vivência coletiva (participação e experimentação diversificada na Rede – como o que ocorre em *chats*, nas comunidades virtuais, nos *sites* de relacionamento, jogos interativos etc.), a dinamizaram sua vivência cultural e a se despojar, ainda que por alguns instantes, de sua condição de isolamento e desamparo.

Pode-se imaginar assim que o “sujeito em rede”, se de fato não chega a se opor, pode no entanto relativizar as condições de seu isolamento: pois se “[…] o humano engendrado na ‘civilização’ contemporânea é um ser dividido” (VALLE, 2005, p. 4, grifo do autor), agora essa divisão servirá para interrogá-lo quanto ao seu lugar num mundo em que novas tramas estão sendo reconstruídas todos os dias.

Se for aberto esse espaço de engajamento e pertencimento (ou seja, um espaço em que se pressuponha o exercício da ação), provavelmente haverá um modo de presença que poderá ultrapassar a idéia de um sujeito, reduzido à sua cognição. Se, por enquanto, a preocupação com o que se oferta é maior do que a com o que se constrói, o pressuposto ainda é cognitivista e não voltado à reflexão sobre a formação humana. A busca por uma educação a distância de qualidade gira ainda muito em torno da ausência (não há mais o velho professor, aquele tipo de aluno, aquela sala de aula) e não em torno do que possa ser sua efetiva presença, uma *presença-ação*, cujos elementos para sua existência são a liberdade, o agir em conjunto e o pertencimento. Isso sim seria um pressuposto muito mais importante para enfrentar os inúmeros desafios que se desenvolvem hoje na educação brasileira.

Mas parece claro que as facilidades relacionam-se justamente com o que dá nome e sentido a esse “novo modelo” de se fazer educação: “a distância”. A maior parte dos estudantes que nela ingressam são oriundos de localidades distantes dos *campi* das universidades e, portanto, estudar seria uma tarefa extremamente difícil, salvo raros casos. Assim, ao invés de irem ao encontro da educação, ela vai até eles. Como já mencionado, esse fator é indubitavelmente preponderante com relação aos demais, fato que, inclusive, faz jus a todo esforço empreendido pelas

políticas públicas de educação a distância desde quando era apenas “ensino a distância”.

Diante do exposto, julga-se importante ressaltar, no capítulo a seguir, aspectos relativos à própria constituição da EAD, tanto em relação aos seus elementos discursivos e o modo como ela passou a se enunciar, quanto à implantação das políticas públicas capazes de legitimar o novo modelo que se anunciava. Primeiramente, uma contextualização sobre a emergência do modelo de educação a distância no mundo e aspectos da EAD no Brasil; depois, serão abordados aspectos relativos à universidade na rede, aspectos voltados para as políticas públicas de educação a distância, a criação da Universidade Aberta do Brasil e a definição do modelo semipresencial, que é formado de plataformas virtuais e de polos presenciais.

5 COMO SE APRESENTA A EAD

5.1 Primeiras experiências sistematizadas de educação a distância

Pode-se arbitrar o século XIX como marco temporal inicial da história da EAD, contemporânea, quando alguns países se distinguem pelo seu pioneirismo: e, de fato, nesse período, Inglaterra e Estados Unidos guardam os primeiros registros de cursos a distância. Por volta de 1840, Isaac Pitman (1813-1897) lecionava no seu *Phonetic Institute*, na cidade inglesa de Bath, e enviava pelo correio seu material didático pelo custo da postagem, à época. Os cursos por correspondência de Pitman não foram diferentes de outras iniciativas reformistas que eclodiram no século XIX. Reformas sanitárias, penais, eleitorais, trabalhistas, religiosas e morais, muitas carregavam a crença da transformação do mundo pela inclusão das classes sociais menos favorecidas. Nesse contexto, os cursos por correspondência eram parte do que se entendia como democratização da educação. Os esforços de Pitman pela difusão de seus métodos fizeram com que fosse agraciado, pela Rainha da Inglaterra, com o título de Sir e fundasse a *Sir Isaac Pitman's Correspondence Colleges*.

Nos Estados Unidos, William Rainey Harper (1856-1906) é um dos educadores pioneiros na educação a distância (HARTING; ERTHAL, em meio eletrônico, 2008) . Em 1883, Harper iniciou no *Chautauqua College of Liberal Arts*, nos arredores de Nova Iorque, cursos por correspondência que iria adaptar para a Universidade de Chicago, quando se tornou seu primeiro presidente, no início da década de 1890 (LARREAMENDY-JOERNS; LEINHARDT, em meio eletrônico, 2008). Chautauqua obteve autorização do estado de Nova Iorque para conceder

diplomas aos estudantes que completassem seus estudos nos cursos de férias e por correspondência durante o ano acadêmico.

O programa de extensão montado por Harper, em Chicago, pode ser considerado o primeiro curso a distância com abrangência profissionalizante e universitária, no mundo. Richard Moulton, também da Universidade de Chicago, resumiu assim sua crença no desenvolvimento dos estudos por correspondência naquela instituição:

> A university remains in an imperfect stage until it realizes how it must extend its influence to the whole body of people; how it must extend its education to the whole period of the human life; and how it must bring its high ideas to bear upon all the vital interests of mankind (MOULTON, em meio eletrônico, 2008).

Harper acreditava na qualidade da educação a distância:

> The Student who has prepared a certain number of lessons in the correspondence school knows more of the subject treated in those lessons, and knows it better, than the student who has covered the same ground in the classroom (HARTING; ERTHAL, em meio eletrônico, 2008).

Além de defensor, Harper foi um entusiasta da educação a distância e previu que algum dia o número de estudantes por correspondência ultrapassaria o daqueles em sala de aula.

> The day is coming when the work done by correspondence will be greater in amount than that done in the classroom of our academies and colleges; when the student when the student who shall recite by correspondence will far out number those who make oral recitations (HARTING; ERTHAL, em meio eletrônico, 2008).

A Universidade de Chicago enviava o material didático de seus cursos pelo correio e esse foi o meio que dominou o ensino a distância no século XIX e primeira metade do XX. Além de Chicago, as universidades de Iowa também adotaram

cursos técnicos e profissionalizantes a distância, por volta de 1916. Contudo, muitos dos primeiros estudantes dos cursos a distância não estavam ligados às instituições de ensino superior. Dos Estados Unidos também vem a referência da primeira escola primária a oferecer um curso por correspondência, a *Calvert School*, em *Baltmore*, nos primeiros anos do século XX.

Anna Eliot Ticknor, uma expoente pela emancipação feminina do final do século XIX, combinou sua luta pelo direito ao voto com ações pela ampliação do acesso à educação. Ticknor percebeu que muitas jovens mulheres não tinham qualquer oportunidade de acesso à escola, já que, por pertencerem às classes de menor poder aquisitivo, eram obrigadas a ficar em casa cuidando de seus filhos. Ticknor criou a *Society to Encourage Studies at Home*, em Boston, com o objetivo de estimular o estudo em casa. Os cursos, também ministrados pelo correio, chegaram a contar com 200 professores correspondentes. Ticknor acreditava ser importante estimular entre as mulheres o hábito de dedicar parte de seu dia aos estudos de forma sistemática e dedicada. Embora nunca tenha ultrapassado as fronteiras de Boston, esse programa foi responsável pela educação de cerca de 8000 mulheres durante mais de 24 anos e fez com que Anna Ticknor ficasse conhecida como a "mãe da educação por correspondência da América" (BERGMANN, em meio eletrônico, 2008).

Em 1915, a criação da *National University Extension Association* (NUEA) chamou a atenção para a necessidade de novos modelos pedagógicos e uma nova orientação em nível nacional, com políticas universitárias que conferissem credibilidade aos cursos por correspondência.

Os primeiros estudantes de cursos a distância estavam, em sua maioria, localizados em remotas áreas rurais, sem qualquer acesso a instituições de ensino. Outra grande parte dos alunos de educação a distância, principalmente nos Estados Unidos, foram os membros das forças armadas. O número de cursos por correspondência aumentou significativamente depois da Segunda Guerra, quando muitos veteranos buscaram recuperar o tempo perdido enquanto serviam ao exército (SHERRON; BOETTCHER, em meio eletrônico, 2008).

Muitos cursos por correspondência foram vistos como uma iniciativa capaz, ao menos, de aproximar os estudantes de alguma coisa próxima do que poderia ser considerada como uma educação de verdade. (MC ISAAC; GUNAWARDENA, em meio eletrônico, 2008). Entretanto, a necessidade de prover igual oportunidade a todos foi sempre parte dos ideais democráticos, o que fez com que os estudos por correspondência tomassem um novo rumo.

A educação a distância sempre teve como aliada as tecnologias de comunicação, desde as técnicas mecânicas de reprodução impressa até os dispositivos eletrônicos. Por várias décadas, desde os anos de 1850, a EAD se baseou firmemente em materiais didáticos impressos enviados pelo correio – os conhecidos cursos por correspondência. Uma nova forma de educação a distância emergiu com a expansão das mídias audiovisuais. O desenvolvimento dos meios de comunicação, particularmente do rádio, durante a Primeira Grande Guerra, e da televisão, nos anos 1950, fez com que a instrução fora da tradicional sala de aula encontrasse novas formas de disseminação.

Nos Estados Unidos, nos anos de 1918 a 1946, o governo federal concedeu licenças para transmissão via rádio para 202 instituições de ensino

profissionalizante, universidades e escolas. Apesar da demanda e popularidade dos cursos via rádio, até 1940 era oferecido somente um único curso profissionalizante, que não obteve sucesso em atrair nenhum interessado. Ainda assim, o conceito de educação via rádio foi motivador do uso da televisão. Empresas de embalagem, ferrovias, bancos, forças armadas, instituições de caridade reconheceram os méritos da educação por correspondência. Com o crescimento da popularidade e a necessidade pela ampliação do acesso à educação, novos questionamentos tornaram-se públicos, como as características e necessidades dos estudantes de cursos a distância, a efetividade da comunicação e a comparação com os cursos presenciais. O interesse em encontrar respostas aos questionamentos motivou novas pesquisas e contribuiu para a construção de conhecimento que embasaria a EAD pelo século XX. E, depois do fim da Segunda Guerra, a televisão foi considerada outra importante ferramenta para a disseminação da educação a distância (NASSEH, em meio eletrônico, 2008).

Seria difícil precisar o exato momento em que a concepção de uma universidade televisionada surgiu, mas muitos foram os que contribuíram em seu começo. Mas, fato é que os filmes feitos para cinema e mais tarde as transmissões por televisão deixaram a velha versão de envio pelo correio no passado.

Em meados da década de 1920, Herman DeVry iniciou a produção de filmes educativos, planos de aula e guias para professores que foram distribuídos pelos Estados Unidos. Na Inglaterra, em 1926, J.C. Stobart, que trabalhava para a recentemente criada BBC, mais especificamente para a British Educationalist, sugeriu a idéia da *wireless university* (HISTORY OF THE OU, em meio eletrônico, 2008), que combinava leituras televisionadas e aulas por correspondência, idéia que seria retomada mais tarde, na época da criação da *Open University*.

Na década de 1950, cursos profissionalizantes foram oferecidos por meio de transmissão televisionada. A *Western Reserve University* e a *New York University* foram as primeiras a utilizar a TV em seus programas de ensino a distância. A universidade de Nova Iorque produziu o conhecido e duradouro programa, S*unrise Semester*, que foi transmitido pela CBS de 1957 até 1982 (175 FACTS ABOUT NYU, em meio eletrônico, 2008).

No centro-oeste dos Estados Unidos, na *University of Wisconsin-Madison*, que já contava com programas de educação a distância desde 1891, Charles Wedemeyer (1911-1999) desempenhou um importantíssimo papel no desenvolvimento e na difusão da educação a distância e foi o responsável pela reunião de pesquisadores inovadores e difusores das novas tecnologias de comunicação na extensão universitária. Como oficial da Marinha em serviço na Segunda Guerra, Wedemeyer percebeu que as novas tecnologias de comunicação poderiam ser uma ferramenta aplicada em benefício da educação de adultos. Com o fim da Guerra, atuando como diretor, Wedemeyer levou a *University of Wisconsin* à posição de liderança na área de ensino a distância, especialmente por tê-la associado ao *U.S. Armed Forces Institute* (U.S.A.F.I.), a maior organização de ensino a distância no mundo, com um número próximo a um milhão de estudantes. Wedemeyer desenvolveu e supervisionou vários experimentos e projetos, como o *Articulated Instructional Media Project* (AIM), em 1969, que contribuiu para demonstrar a viabilidade da aplicação da educação a distância. O AIM foi um programa especial de graduação que funcionou de 1964 a 1968. Nos dois primeiros anos, cursos interdisciplinares seqüenciais nas áreas de humanas, estudos sociais e ciências foram desenvolvidos. Os cursos combinavam professores correspondentes com um curto período de aulas presenciais, seminários fora da universidade,

laboratórios, bibliotecas e estudos independentes ampliados por mídias eletrônicas, como: televisão, rádio, teleconferências, computadores, *slides*, fitas K7. Em 1966, AIM tornou-se parte da extensão universitária e restringiu sua atuação à consultoria sobre uso integrado das mídias. O programa foi usado também como um motivador para a transformação da universidade, encorajando professores a utilizar as tecnologias de multimídia em suas aulas.

O educador Charles Moore (em meio eletrônico, 2008), que iniciou sua carreira como assistente de Wedemeyer, afirma que das discussões estimuladas na *University of Wisconsin* se originou a conceituação do que hoje é entendido como prática e teoria da educação a distância. Os nomes de dois outros colaboradores de Wedemeyer levaram a experiência americana de EAD para outros países. Börje Holmberg, que se tornou Diretor de Pesquisa da *FernUniversität*, a primeira universidade a oferecer ensino a distância na Alemanha, viria a ser um dos europeus mais atuantes na área. E Harold Wiltshire, um dos organizadores do primeiro curso completo pela televisão na Grã-Bretanha, foi um importante nome na área. Segundo Moore, com base no que aprendeu com o AIM, em *Wisconsin*, Harold Wiltshire teria contribuído com a formulação do modelo da *Open University*, na Inglaterra, a primeira universidade integralmente dedicada à educação a distância.

A *Open University* (OU) iniciou suas atividades em 1969, na Inglaterra, e, segundo textos publicados em seu próprio site (THE OPEN UNIVERSITY, em meio eletrônico, 2008), resultou de uma discussão que envolveu vários setores da sociedade britânica. A motivação para a criação da OU remontaria ao trabalho de Stobart para a BBC e à idéia de criação de uma *wireless university*. Foi mesmo na década de 1960 que a OU tomou corpo. Em artigo para a revista *Where?*, publicado no outono de 1962, Michael Young propôs uma universidade aberta voltada à

preparação dos candidatos da *London University* aos *external degrees* (diplomas concedidos por meio de um exame de qualificação, sem que o estudante tenha obrigatoriamente “frequentado” a universidade). A idéia de uma “*College of the Air*” vinha sendo discutida também por integrantes da BBC e do governo britânico. Em março de 1963, um grupo de estudos ligado ao Partido Trabalhista do Reino Unido apresentou um relatório sobre o ensino universitário afirmando a crescente exclusão sofrida pelas classes de menor poder aquisitivo. Os relatores do estudo propuseram uma experiência que fizesse uso de transmissões de rádio e televisão: uma “universidade no ar” que forneceria educação planejada e de qualidade para adultos. Harold Wilson, líder do Partido Trabalhista, falava sobre uma nova educação confiável, que uniria várias instituições e organizações para, em parceria, produzir materiais e programas educativos para televisão. Quando o Partido Trabalhista venceu a eleição de 1964, Wilson apoiou Jannie Lee para o Ministério das Artes e pleiteou a implantação do projeto da *University of the Air*. Lee, embora discordasse deste nome, em razão das críticas propagadas pela imprensa de que bastaria ficar diante de uma tela para se obter um diploma, buscou conhecer a experiência de outros países. Sobre Chicago, declarou: "[…] *Chicago lads were lovely but they were only short-circuiting the first year or two of the degree*” (HISTORY of the OU, em meio eletrônico, 2008). Lee ordenou a criação de um comitê consultivo que elaborou um relatório sobre a proposta da universidade. O projeto foi integrado ao programa do Partido Trabalhista para a eleição de 1966 com o compromisso de criação da *University of the Air*, o que se concretizou três anos depois.

O primeiro Vice-Chanceler da *Open University* foi Walter Perry, que antes de assumir o posto acumulava experiência acadêmica unicamente voltada para o ensino tradicional. Perry foi motivado pela oportunidade de utilizar os meios de

comunicação como um estímulo que poderia afetar positivamente a aprendizagem dos estudantes e ser capaz de transformar o próprio ensino convencional. Walter Perry declarou à época da criação da universidade:

> I was persuaded that the standard of teaching in conventional universities was pretty deplorable. It suddenly struck me that if you could use the media and devise course materials that would work for students all by themselves, then inevitably you were bound to affect - for good - the standard of teaching in conventional universities. I believed that to be so important that it overrode almost everything else (HISTORY OF THE OU, em meio eletrônico, 2008).

Os primeiros meses de trabalho na OU foram de planejamento e, em meados de 1970, a equipe considerou haver material suficiente a ser divulgado. Em janeiro de 1971, os estudantes começaram a fazer suas primeiras lições. Materiais didáticos (textos, áudio e videocassetes) foram enviados a estudantes pelo correio e complementados por programas de rádio e televisão (MATTHEWS, em meio eletrônico, 2008).

Em 1971, a OU admitiu 24.000 estudantes, em 1980 contava com 70.000 alunos, com 6.000 pessoas se graduavam a cada ano, até 2003 já havia formado mais de 200.000 pessoas.

Durante a década de 1980, a universidade continuou se expandindo, novos cursos e áreas do conhecimento foram oferecidos. Em 1983, a *OU Business School* foi criada como resposta ao crescimento das carreiras voltadas para a área de negócios, oferecendo programas voltados para o treinamento profissional. Este programa se tornou um dos mais bem sucedidos da Europa. Cursos voltados para ingleses fora do Reino Unido também foram implantados, inicialmente para os que viviam em Bruxelas, na Bélgica, e posteriormente para mais de 10.000 cidadãos britânicos espalhados pela Europa.

Novos métodos de ensino, com o uso integrado de diferentes mídias, foram incorporados motivados pela rápida disseminação do uso de microcomputadores, como o CD-Rom.

Em meados da década de 1990, a OU massificou uso da Internet em seus programas, levando-a a uma posição de liderança entre as universidades abertas. Mais de 180.000 estudantes interagem com a OU *on-line*. As páginas do site voltadas para os estudantes recebem mais de 70.000 acessos por semana (em meio eletrônico, 2008). A biblioteca *on-line* (*Open Library*) contabiliza mais de 2,5 milhões de visualizações de páginas por ano. Cerca de 110.000 estudantes utilizam o sistema de conferências, em 16.000 conferências, das quais 2.000 são organizadas e moderadas pelos próprios alunos. Os programas de televisão da OU, como *Rough Science, Renaissance Secrets* e *Someone to Watch Over Me*, também contam com significativa audiência.

Segundo dados do site da OU, atualmente (2008/2009), mais de 20.000 estudantes estão matriculados nos cursos de pós-graduação da universidade, número significativamente superior ao total de muitas outras universidades do Reino Unido, trazendo à lembrança o que o americano *William Rainey Harper* havia "profetizado" em fins do século XX.

A criação da *British Open University* marcou um significativo desenvolvimento na difusão da EAD, e forneceu referências para o surgimento de universidades abertas em vários outros países do mundo, como: a *Anadoulou University*, na Turquia; a *Open Polytechnic,* na Nova Zelândia; a *Indira Ghandi National Open University*, na Índia; e a *Open Universität Heerlen*, na Holanda.

Nos mesmos moldes da britânica OU, nos Estados Unidos, em 1970, foi criada a *Walden University*, com o objetivo de oferecer cursos de doutorado a distância para profissionais da área de Educação que já estavam inseridos no mercado de trabalho. Em 1972, quando os números já demonstravam seu bom desempenho, a *Walden* conferiu 46 títulos de Ph.D e 24 de Ed.D[32]. Nos anos 1980, o curriculum da universidade foi reestruturado com o objetivo de enfatizar o papel dos educadores nas transformações sociais. Nos anos 1990, a *Walden* foi credenciada pela *North Central Association of Colleges and Schools* e foi aceita como membro do *Council of Graduate Schools*. O seu primeiro curso de mestrado, o *Educational Change and Technology Innovation*, teve início em 1995 e foi também o primeiro da América a ser oferecido inteiramente *on-line*. Em 1997, a *Walden* iniciou um programa de doutorado baseado na *Web* em Psicologia do Trabalho. A universidade iniciou o século XXI classificada como "*research intensive*" pela *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* e passou a oferecer um programa completo de bacherelado e um doutorado em Saúde Pública (WALDEN UNIVERSITY, em meio eletrônico, 2008). Ao completar 35 anos de existência, a *Walden* criou a *NTY School of Engineering and Applied Science* e ainda programas de bacharelado em educação profissional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também fez intenso uso da EAD. Em 1971, a UNESCO deu início a um programa (*Unesco's Peacenet*), baseado em transmissões de TV via satélite e defendia o relacionamento pacífico entre as diferentes culturas como um meio de promover a educação. Com o intenso uso de satélites comerciais para transmissões

---

[32] O título de *Doctor of Education* (Ed.D. ou D.Ed) habilita o estudantes da área de Educação ao exercício de atividades, acadêmica, administrativas, práticas ou de pesquisa. Assim com outros doutorados, o Ed.D. é um título do mais alto grau, reconhecido pela *National Science Foundation* (NSF) e equivale ao Ph.D.

de TV, áreas geograficamente remotas, como a bacia do Pacífico, puderam ser facilmente acessadas. Não foi surpresa que a educação a distância se expandisse naquelas áreas. O que veio a reforçar o pensamento de Sir Isaac Pitman: é possível levar a educação a qualquer pessoa, em qualquer lugar. Ainda em 1971, Chaya Ngam, da UNESCO, testemunhou a primeira transmissão para aquela área do Pacífico:

> [...] distance education showed that it could provide educational opportunities to large numbers of people who had previously been denied such opportunities, and that it could be done in a cost-effective manner […]. The developing countries have found in distance education an answer to the previously almost insurmountable problem of how to take education to the large number of their population who are isolated geographically (HALL, em meio eletronico, 2000).

Os profissionais dedicados à EAD souberam, como poucos, incorporar o rápido desenvolvimento das novas tecnologias e dos sistemas de transmissão de informação ao seu trabalho. No início nos anos de 1980, o *International Council for Correspondence Education* mudou seu nome para International *Council for Distance Education*, com o claro objetivo de se dedicar à reflexão sobre os desenvolvimentos nesse campo. Observa-se que o interesse nas ilimitadas possibilidades de individualização da aprendizagem a distância cresce consideravelmente com o desenvolvimento tecnológico.

A introdução dos computadores e, posteriormente, da Internet causou forte impacto na educação a distância. Vannever Bush, no artigo escrito em 1945, "*As We May Think*", visionou um dispositivo eletrônico, chamado "*Memex"*, (BUSH, em meio eletrônico, 2008) cuja descrição soa muito similar ao atual *World Wide Web* (WWW). Em 1969, na *University of Illinois*, foi desenvolvido o programa PLATO (WISE, em meio eletrônico, 2008) que permitia a instrutores e estudantes trocarem mensagens

e tarefas *on-line*, com o acompanhamento também por via eletrônica. Em 1965, foi publicada uma avaliação sobre o PLATO e foi notável o seu reconhecimento no progresso individual de seus usuários:

> The results of exploratory queuing studies show that the system could teach as many as a thousand students simultaneously, while still allowing each student to proceed through the material independently (PLATO, em meio eletrônico, 2008).

Também em 1965, a IBM desenvolveu sua própria versão de uma ferramenta de ensino *on-line*, o *Coursewriter*, que foi testada na *Stanford University* (SILVERN; SILVERN, em meio eletrônico, 2008). Assim como o PLATO, esse programa permitia que diferentes usuários se comunicassem eletronicamente e foi importante por ter sido o primeiro desenvolvido fora do ambiente acadêmico, por uma grande corporação.

Relembrando o que já fora mencionado no subcapítulo “Redes e Sujeitos”, a década de 1960 foi ainda marcada pelo aparecimento da rede ARPANet, precursora da Internet. (IEEE COMMUNICATIONS MAGAZINE, em meio eletrônico, 2008). Desenvolvido pela agência norte-americana ARPA (*Advanced Research and Projects Agency*), com berço dentro do Pentágono, a rede tinha o objetivo de conectar as bases militares e os departamentos de pesquisa do governo. Usando um *backbone*[33] subterrâneo, a ARPANet ligava os militares e pesquisadores norte-americanos, sem ter um centro definido ou mesmo uma rota única para as informações, tornando-se bastante confiável e segura. No início da década de 1970, universidades e outras instituições envolvidas com a defesa nacional tiveram permissão para se conectar à ARPANet, e, em meados de 1975, existiam

---

[33] *Backbone* designa o esquema de ligações centrais de um sistema maior. É uma estrutura que interliga várias redes.

aproximadamente 100 sites. Já no final dessa década, a ARPANet tinha crescido tanto que o seu protocolo de comutação de pacotes original, chamado de *Network Control Protocol* (NCP), tornou-se inadequado, criando-se um novo protocolo, chamado TCP/IP (*Transfer Control Protocol/Internet Protocol*). Atualmente, há cerca de 400 milhões de computadores permanentemente conectados à Internet, além de muitos sistemas portáteis e de microcomputadores que ficam *on-line* por apenas alguns momentos[34].

A partir de 1995, novas tecnologias da comunicação foram incorporadas à EAD (ainda que seja parca a sua utilização em cursos de graduação a distância no Brasil): videoconferência, conversações em tempo real por meio de áudio e vídeo através da tecnologia P2P (*Peer-to-peer*) – já explicadas no capítulo sobre "as tecnologias da presença" –, mídia interativa acessada via Internet, entre outras. E não foi por coincidência que, nesse mesmo ano, pesquisadores da *University of British Columbia* desenvolveram o primeiro *software* para criação de ambientes de ensino a distância, distribuído comercialmente (GOLDBERG; SALARI; SWOBODA, em meio eletrônico, 2008). O WebCT (*Web Course Tools*) estreou em 1996 e, mais tarde, no mesmo ano, pesquisadores da *Indiana University-Purdue University,* Indianapolis, desenvolveram o ONCOURSE, que, em 1999, se transformaria no ANGEL (*A New Global Environment* for Learning). (JAFARI, em meio eletrônico, 2008). Em 1997, outro *software* educacional, o *Blackboard Academic Suite* foi liberado (ON THE WEB, em meio eletrônico, 2008). Todos esses *softwares* podiam ser utilizados tanto na educação a distância quanto na presencial, em sala de aula.

---

[34] Segundo dados da *Comscore*, companhia de pesquisa de *marketing* na Internet responsável pelos dados sobre o comportamento de usuários para as maiores empresas do ramo.

Hoje, há, nos Estados Unidos, incontáveis cursos de educação a distância, oferecidos por dezenas de instituições de ensino públicas e privadas, academias militares, e grandes corporações. Transmissões diretas por satélites são produzidas pelas maiores universidades dos EUA, para promover mais de 500 cursos construídos para serem transmitidos como parte da *National Technological University* (NTU). No setor corporativo, mais de 40 bilhões de dólares ao ano são despedidos pela IBM, Kodak e companhias citadas pela Fortune 500 em programas de educação a distância.

Quanto às projeções e promessas da educação a distância em temos de políticas públicas e de desenvolvimento tecnológico no Brasil, ainda há muito a ser realizado.

5.2 Encurtando ou alargando distâncias: a EAD no Brasil

Pelo que todos os estudos sobre o tema indicam, desde a chamada primeira geração de EAD no Brasil, a maior finalidade do projeto era aproximar pessoas distantes geograficamente da educação formal – aqueles que, por morarem longe das instituições de ensino, não poderiam cumprir os anos exigidos para se ter "escolaridade".

Ao longo da história, diversos foram os meios que procuraram encurtar o distanciamento entre pessoas, dos formais aos informais. As cartas, por exemplo, são a mais difundida e antiga prática educativa no mundo, remontando tanto às epístolas quanto ao já tão conhecido ensino por correspondência.

No Brasil, os cursos a distância por correspondência tiveram início com o Instituto Monitor (em meio eletrônico, 2008) em 1939, que adotava apostilas de ensinamentos em eletrônica, gerando posteriormente outros cursos técnicos. Paralelamente, cursos profissionalizantes eram difundidos pelo rádio e, posteriormente, pela TV. Os programas, gravados em discos de vinil, eram repassados às emissoras que apresentavam as aulas três vezes por semana. Nos dias alternados, os alunos estudavam nas apostilas – o que significa que era considerado um tempo de processamento das tarefas e amadurecimento dos conhecimentos que foram transmitidos.

Oficialmente, o ensino a distância no Brasil se iniciou na década de 1970, com o Projeto Minerva e as TVs educativas, como a Fundação Padre Anchieta, em São Paulo, e a Fundação Educacional Padre Landel de Moura. Foi a era da chamada teleducação, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos. Entre 1988 e 1991, ocorreu a informatização e a reestruturação do

Sistema de Teleducação, estabelecendo-se novas diretrizes. Dentro desse contexto, no ano de 1995, o Departamento Nacional de Educação criou o CEAD (Centro Nacional de Educação a Distância), um setor destinado exclusivamente à EAD. E será em 1996, que se normatizará legalmente pela primeira vez a educação a distância no Brasil como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, através da Lei nº 9.394/96[35]. De fato, a regulamentação da educação a distância no Brasil ocorreu com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Artigo 26), contudo a lei era especificamente dirigida ao ensino supletivo a distância, o que se difere plenamente da lei de dezembro de 1996.

Inicialmente, as primeiras experiências se deram com a oferta de cursos de pós-graduação, em 1997. Foi só em 1999 que o MEC (Ministério da Educação) começou a se organizar para credenciar oficialmente instituições universitárias para atuar na EAD, processo que ganhou vulto em 2002.

Desde seu início, a EAD (seja de primeira ou última geração) surge num contexto de tentativa de encurtamento das distâncias físicas. O problema da valorização da educação e outros aspectos qualitativos[36] só entram em cena a partir de reflexões propostas por educadores que começam a compreender a importância de se agregar valor a uma política pública de educação a distância que, a partir de então, já se instituía como um dos mais promissores meios de difusão da educação no país.

Embora reconhecidos pelo MEC e de acordo com os critérios estabelecidos para tal, os estudantes formados em alguns cursos a distância têm sido vistos de modo bastante distinto na sociedade. Segundo o Censo da Educação Superior de

---

[35] No subcapítulo 5.5 são abordados alguns dos aspectos normativos dessa Lei.

[36] No subcapítulo 5.4 são abordados alguns desses aspectos das políticas públicas de EAD.

2006, os estudantes de ensino superior a distância apresentam rendimento superior no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em relação aos alunos dos cursos presenciais , em vários cursos.

> Um levantamento feito pelo diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Dilvo Ristoff, com base nos Enades de 2005 e 2006 revela que entre os ingressantes, os estudantes de EAD tiveram desempenho superior em nove das 13 áreas participantes: administração, biologia, ciências sociais, filosofia, física, formação de professores, matemática, pedagogia e turismo. (EAD – NEWS, em meio eletrônico, 2008).

Mas, a despeito dessas e de outras constatações positivas, no ano de 2008 vários órgãos de classe negaram o registro profissional a estudantes egressos dos cursos a distância. O Conselho Federal de Biologia, por exemplo, alega que tais cursos não atendem às diretrizes e aos conteúdos considerados imprescindíveis para a formação de um profissional desse tipo, pois não há como formar um biólogo para atuar na área de meio ambiente sem ter vivenciado experiências e situações que as atividades laboratoriais e de campo podem oferecer. E apesar de esse ser o primeiro caso de negação de registro profissional a estudantes formados por essa modalidade, outros Conselhos como o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia aprovaram em 2007 uma resolução para não apoiar a graduação a distância para formação em qualquer nível. Embora não haja respaldo legal para tais decisões, elas revelam um sintoma social gerado pela desconfiança na qualidade de uma educação que se processa a distância.

Entretanto, é consenso entre os educadores que o ensino formal deva ultrapassar a distância geográfica e chegar aos mais remotos lugares do país.

O conflito entre os sentidos da distância, então, se dão da seguinte forma: ao não se reconhecer a EAD como uma modalidade capaz de realizar formação

adequada aos estudantes de diversas áreas do saber, cria-se uma barreira, aumentando a distância entre o reconhecimento e o valor dado a essa forma de educação; e ao se considerarem as estatísticas que demonstram uma avaliação positiva num tipo de exame como o ENADE e o fato de que, ao se superar as dificuldades de acesso à educação, estreita-se a idéia de distância que antes se considerava quase que intransponível ou insuficiente. Encurtar ou aumentar a distância, então, sempre serão atos que dependerão de um referencial muito próprio ao que se deseja significar. E a ampliação do projeto educacional está para além dessas questões.

5.3 Para além da trajetória da EAD no Brasil

Embora não seja objeto desse estudo recontar a história da tecnologia na educação ou estabelecer comparações entre os primórdios desse processo e os mais avançados usos tecnológicos, hoje até banalizados, é importante notar que o chamado "*ensino* a distância" (que, nesse caso, se difere da "*educação* a distância" – pressuposto de uma atividade menos tecnicista e mais formativa) não pressupunha alguns dos novos atributos preconizados pela chamada educação a distância. A EAD, tal como apelidada hoje, emerge num momento em que as novas tecnologias começam a se difundir e já parecem adequadas ao propósito de ampliar o projeto educacional. Especialmente no Brasil, ela surge em meados na década de 90, também, em paralelo com a proliferação de novas universidades que estavam sendo criadas segundo o mesmo discurso de alargamento das oportunidades de acesso à educação.

Os entusiastas da EAD afirmam que ela se distinguiria por produzir, além de um *ambiente educacional* (virtual) diferenciado dos anteriores, novas metodologias de aprendizagem e atribuições inéditas para os atores sociais envolvidos no processo, como, por exemplo, a emergência da figura do tutor (a distância e presencial) como intermediário entre o aluno e o "professor tradicional" (que agora passa a ser o "conteudista" ou o "coordenador" da disciplina, responsável pela elaboração do material didático e das metodologias de aprendizagem, enquanto o tutor funciona como uma "interface" entre os dois atores: aluno e professor). Outra novidade anunciada seriam os processos de interação[37] (entre estudantes, tutores e

---

[37] Interação implicaria reciprocidade, relacionamento entre pessoas e aprendizagem colaborativa, enquanto que interatividade seria o nível de capacidade que uma determinada tecnologia terá para atender a uma ação do ser humano.

os conteúdos a serem aprendidos), que ocupariam um lugar de destaque em relação à interatividade já existente em diversos outros ambientes virtuais. Se a interação pressupõe a relação/ação entre sujeitos, essa forma de relacionamento só é mesmo uma novidade se considerarmos que no *ensino* a distância o máximo que se conseguia era, ao uso, mesmo assim escasso, do telefone. Na *educação* a distância há ferramentas mais desenvolvidas, que permitem formas novas de comunicação síncrona entre os sujeitos ainda que subutilizadas.

Assim, esses processos agora passariam a ser basilares para o desenvolvimento da mais recente geração EAD. Houve uma grande repercussão a respeito dessas novas possibilidades e uma corrida desenfreada em busca do desenvolvimento de *softwares*, compra de equipamentos e cursos que dessem conta de atualizar os profissionais para a nova empreitada, paralelamente a uma enorme proliferação de textos sobre o assunto, fossem mais tecnológicos ou mais pedagógicos.

E, de fato, incontáveis são os artigos e trabalhos publicados sobre educação a distância nos últimos anos, abordando essas e outras tantas questões. A maior parte desse material apresenta abordagens pedagógicas, metodológicas e epistemológicas acerca do uso da tecnologia na Educação, além de relatos de experiências de aprendizagem em diversas instituições de ensino, da discussão sobre o papel da tutoria, a descrição dos aspectos tecnológicos necessários e, especialmente, análises sobre questões relativas à formação humana e à informação.

Porém, paradoxalmente, essa multiplicação de fontes textuais sobre a EAD não se traduz em uma compreensão mais ampla ou mais aprofundada a respeito dos aspectos conceituais e dos sentidos que ela passou a assumir, não fornecendo,

portanto, muito suporte para seu questionamento. Pouco se refletiu, por exemplo, acerca do nível de pertencimento dos indivíduos a essa rede (de relações ou significados) e, portanto, sobre sua alegada capacidade de revolucionar as experiências de convivência social e de socialização de indivíduos que a sociedade atual mantém em situação de quase-alijamento. Tampouco pareceu até aqui interessante verificar as motivações que levam os estudantes a buscar cursos de educação a distância – para além daquelas mais evidentes, como facilidade de acesso, ampliação da oferta de vagas, comodidade e conveniência em relação a tempo e espaço.

Sobram, no entanto, discursos de educadores que declaram sua adesão a tal empreendimento, que se mostram otimistas com o que identificam como novas possibilidades educacionais não só de interação pedagógica e de aprendizagem, mas também de exercício da cidadania e estímulo à autonomia (discente e docente) oferecidas via tecnologia a todos aqueles de que dele participem direta ou indiretamente.

Se os discursos se apresentam assim, os textos sobre a EAD que pretendem realizar questionamentos teóricos reproduzem, nessa fabricação acadêmica, um vício muito comum na história da educação: o de definir clara e abundantemente o que *pode* a EAD, sem nada acrescentar à reflexão do que ela não pode, ou dos limites de sua atuação. Lendo-se esses documentos, não é difícil se deixar impressionar pelas potencialidades do novo ambiente, no que respeita ao desenvolvimento pleno de uma educação de qualidade, da difusão do conhecimento e da atitude científica diante do mundo, do alargamento da vivência e do capital intelectual e cultural dos estudantes. No entanto, apontá-las sem buscar analisar os

limites atuais e obstáculos que se apresentam para tais perspectivas é, ao nosso ver, prestar um desserviço à EAD.

Mas haveria uma injustiça e até certa leviandade em afirmar que todos os educadores que tratam da temática aderiram ao projeto de forma alienada ou conivente. A questão é que existe certamente uma tendência a se negarem as dificuldades e a se preferir a positividade quando o tema nos diz respeito diretamente – sobretudo quando ele é objeto de muitos preconceitos. A massa de produção acadêmica que inicialmente se formou sobre educação a distância vinha de profissionais diretamente comprometidos com seu desenvolvimento, que a encaravam como a oportunidade de pôr em prática ideais que na educação já há muito haviam sido formulados. Como, ao longo das últimas décadas no Brasil, a educação pública, em particular, foi sendo vitimada por uma sucessão de políticas equivocadas e perversas, houve quem vislumbrasse na EAD um oportuno espaço de revigoramento de seu abatido projeto. Aqueles que, por inúmeros e até diferentes motivos, com ela não se engajaram, continuaram em seus “ambientes presenciais” de sala de aula, ainda que já se fizesse uso das novas tecnologias no ambiente educacional. Também esses, ao tratar da questão, preocuparam-se muito mais com a existência de novos recursos técnicos para se educar, do que com a reflexão sobre novos sentidos e práticas cuja instituição eles pudessem eventualmente propiciar.

Todavia, alguns pensadores sobre a educação nunca deixaram de estar atentos à chegada da EAD, fosse através de discussões sobre as novas políticas públicas que começavam a se delinear, fosse denunciando os perigos que se correria pelo excesso de entusiasmo acrítico, fosse também sobre o que seria

preciso para se realizar uma educação a distância com o máximo de qualidade possível.

Autores como Nelson de Luca Pretto e Raquel Goulart Barreto, só para citar dois dos mais atuantes, sempre se dispuseram a refletir sobre as políticas e as práticas educacionais que se impunham, especialmente no Brasil. Ambos não só refletem e denunciam o contexto em que está inserida a EAD, como apontam soluções para inúmeros problemas já decorrentes desse processo e que, assim, realizam um contraponto de peso ao discurso tantas vezes alienante e irrefletido sobre a educação nessa modalidade.

Cabe destacar, como exemplo, uma observação de Pretto, quando trata da tão mencionada relação professor-aluno e das condições concretas de trabalho desse profissional:

> [...] insisto – como já venho fazendo ao longo dos anos – na inadequação da denominação daquele professor que trabalha na ponta do sistema de programas de EAD de *tutor*, *monitor*, *orientador* ou qualquer outra denominação que não seja pura e simplesmente professor. Acho fundamental considerar esses profissionais como professores, professores qualificados, que estejam articulados através de sindicatos e associações, tanto trabalhadores como científicas, e não constituindo uma segunda ou terceira categoria do sistema educacional. Em outras palavras, somos todos professores […] (Pretto, 2003, p. 50).

Essa é apenas uma das situações instituídas pela educação a distância: o distanciamento de tudo que possa fazer lembrar as formas supostamente “antiquadas” da educação convencional (ou agora taxada de presencial).

Mesmo reconhecendo a importância dessa e de outras análises, às quais será preciso recorrer, creio que seja necessário nos debruçarmos mais no questionamento de tudo o que permanece apenas implícito e implicado nos conceitos e formulações corriqueiras de EAD, e é para isso que o presente trabalho

pretende contribuir. Trata-se, de certa maneira, de questionar o que, parecendo óbvio, oculta sentidos que merecem ser examinados.

Há inquietações que se supõem anteriores a tantos debates inférteis hoje encontrados sobre a EAD. Por exemplo, como é possível elaborar um projeto pedagógico para cursos universitários a distância, que pressuponham o desenvolvimento da autonomia do estudante, se a preocupação maior parece concentrar-se nos aspectos normativos e ou legais dessa prática? Onde está o sujeito, senão no discurso desencarnado que afirma que toda a educação gira em torno dele? Todo o discurso pelo qual a EAD se apresenta demonstra um abismo entre o que ela poderia ser e o que é, quer dizer, entre o discurso e a ação.

Mas o que seria próprio da universidade na rede ou no ciberespaço? Dois aspectos chamaram a atenção: a ordem mais normativa, ou seja, tudo que envolvesse a legislação da EAD no campo universitário, e a questão relativa a uma educação superior de qualidade na rede. Assim, para se complementar o raciocínio proposto, nos dois subcapítulos a seguir, pretende-se dar destaque a essas abordagens.

5.4 As políticas públicas de EAD

"Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância" foi um documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distancia do Ministério da Educação, publicado em 02 de abril de 2003. A Diretora de Política de educação a distância, Carmen Moreira de Castro Neves, escreve, na apresentação do documento, que ao elaborar sua primeira versão em 1998 e publicá-la na página do MEC, seu propósito era o de aprofundar um primeiro texto escrito em 1997 (publicado na revista Tecnologia Educacional n° 144/98, da Associação Bra sileira de Tecnologia Educacional), de colher sugestões para seu aperfeiçoamento e de subsidiar discussões mais pragmáticas sobre a elaboração de projetos de cursos a distância.

Segundo Carmen Neves, houve forte aceitação desse texto pela comunidade acadêmica e por educadores, tornando-se quase imediata referência, ainda que informalmente, para comissões que analisavam processos de autorização de cursos de graduação a distância. Dessa forma, a versão de 2003 tinha a intenção de conferir-lhe um caráter mais amplo, tal como se pode observar no trecho a seguir, extraído do referido documento:

> As mudanças são para que possa servir de orientação também para outros cursos que não sejam apenas os de graduação. Continua sendo um texto que trata de um referencial básico, sem a pretensão de esgotar a complexidade e abrangência de um projeto de curso a distância. De fato, a educação a distância com todo o potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação ainda é um objeto de aprendizado para nós, educadores. Ou seja, parodiando Umberto Eco, é uma *obra aberta*, e como tal deve ser apreendida e enriquecida por cada um de nós. Com criatividade, conhecimento e competência, caminhos mais complexos podem ser trilhados.
>
> O pano de fundo do texto é minha crença na necessidade de democratizar a educação e na capacidade que temos todos nós, educadores, de fazer educação com elevado padrão de qualidade, independente de distâncias.

Logo nas primeiras linhas das considerações gerais, revela que não se considera fundamental a discussão acerca da terminologia “educação a distância”, pois mais proveitoso seria encará-la como expressão idiomática que signifique, de fato, uma educação independente de distâncias. Essa se demonstra como uma colocação relevante, na medida em que a preocupação maior pareça ser a de educar, a de formar.

Contudo, no parágrafo seguinte, houve a necessidade de se marcar claramente a distinção entre a “educação independente de distância” e a agora nomeada “educação presencial”, como se ambas não tivessem os mesmos pressupostos. Compreende-se a necessidade de uma definição que norteie os modos de se realizar essa modalidade – muito embora talvez esse fosse um imperativo mais técnico que pedagógico –, mas tal colocação põe em dúvida a idéia de um propósito educacional que contemple a educação como um todo. Uma mistura desses elementos, porém, é apresentada, quando o documento considera que

> a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende – e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

Analisando essa passagem, pode-se verificar que se atribui à EAD o privilégio de gerar sujeitos mais autônomos sem a “ajuda em tempo integral da aula de um professor”, mas sim com sua “mediação” (física ou virtual), possibilitada através do usos de recursos didáticos e tecnológicos adequados a essa modalidade.

Espantoso, no entanto, é verificar que se considera o “professor”, atuante na educação agora presencial, como um profissional que também possa trabalhar em EAD como mediador da construção de conhecimento. Essa chega a ser uma discussão ultrapassada e, portanto, bastante inadequada a um contexto considerado “novo paradigma educacional”. Há muito já se discute o papel do professor não mais como transmissor de informações, mas como um orientador que favoreça a produção de conhecimento e a autonomia do estudante. Além disso, quando o documento menciona a expressão “ajuda em tempo integral”, algumas dúvidas se impõem: 1) será que na EAD o estudante não poderá contar com essa ajuda integral? 2) se a ajuda integral do professor no “ensino presencial” é na sala de aula, quando termina a aula, onde o estudante poderia buscá-la, se não no desenvolvimento de sua autonomia? 3) se a ajuda integral é tão combatida, porque a EAD defende que o estudante poderá contar com um suporte irrestrito para que se possa tirar dúvidas e trocar informações a qualquer momento, independente de tempo ou espaço? 4) mesmo antes das novas tecnologias (e aqui se está falando, por exemplo, até das trocas de e-mail que hoje são possíveis entre professores e alunos fora da “sala de aula presencial”), não era absolutamente possível encontrar com os professores na universidade (fora da sala de aula) para tirar dúvidas e interagir? Professores que ainda hoje trabalham sob regime de dedicação exclusiva não desempenhariam funções de pesquisa e de apoio justamente para que a educação se dê de uma forma mais integrada e dinâmica?

Embora haja esses contra-sensos, o documento é categórico em afirmar que

> o compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins.

Esse é um outro tópico a ser discutido, primeiro no que tange à universalização e democratização da educação, segundo, em relação ao tecnicismo. Democratizar a educação não significa apenas multiplicar as condições de acesso, mas igualmente desenvolver novos princípios de participação e qualidade. O fato de se espalharem por diversos pontos do país cursos de graduação a distância certamente garante o aumento de vagas, mas não necessariamente a qualidade do ensino – principal foco desse documento. Quanto à questão técnica, pode-se dizer que, apesar de seu discurso atento, de alguma forma a EAD pressupõe uma certa redução cognitivista do sujeito, na medida em que se considera o material didático um dos elementos mais importantes para o bom desempenho qualitativo da educação a distância. Como nos lembra Barreto (2003, p. 18) os materiais didáticos são apropriados segundo a lógica de metas quantitativas estabelecidas para a educação brasileira, para a qual uma proporção cada vez maior de alunos atendidos por menos professores significa ampliação da eficiência dos meios. Com o deslocamento do foco do ensino para os materiais, na maioria das vezes tidos como auto-instrucionais – afirma a autora –, são esvaziados os vínculos lógicos entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a formação.

De fato, uma enorme aposta tem sido feita em nome desse pressuposto, embora muitas vezes fracassada em virtude das dificuldades técnicas das chamadas “ferramentas de interação”.

No documento, destacam-se ainda duas observações relevantes. Um dos parágrafos revela que, a partir do domínio das linguagens e tecnologias exigido para a superação da racionalidade tecnológica, poderá haver uma abertura para que se processem mudanças nos modelos presenciais em relação aos aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos

profissionais envolvidos com a preparação e implementação desses cursos. Se isso não significar uma maior precarização, mas, ao contrário, uma qualificação maior para a educação, a EAD muito teria a contribuir com a universidade em todos esses aspectos. Sem dúvida, esse é um atributo da qualidade na educação.

Mais adiante no texto, ao se tratar da tendência das melhores universidades do mundo incorporarem em seus cursos presenciais técnicas, tecnologias e métodos próprios da educação a distância, outro trecho chama a atenção. Estaria surgindo, num futuro próximo

> [...] o crescimento da educação combinada – a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância.

Essa observação está de acordo com um referencial qualitativo que incorpora as novas tecnologias na educação não como um atributo, mas como uma condição necessária ao desenvolvimento de uma educação de qualidade adequada às sociedades na chamada “pós-Modernidade”. Como nos alerta Pretto, já é quase consensual que o uso das TIC será um fracasso se essas forem compreendidas como um mero auxiliar no do processo educacional, simplesmente a serem impostas por uma contingência histórica. Parece, então, o documento estar de acordo com a afirmação de Pretto: “[...] A distinção entre a educação presencial e a distancia faz pouco sentido, pois, estando essas tecnologias presentes, mudam as dimensões espaço-tempo e, com isso, essa distinção presencial/distância se esvazia” (2003, p. 42).

Assim, se a presença das novas tecnologias oportuniza o surgimento da temática da EAD, essa, por sua vez, não pode estar descontextualizada das

discussões mais amplas sobre a educação. “Creio que o desafio da EAD é, em última instância, o mesmo desafio da educação como um todo”, diz Pretto (2003, p. 34).

Segundo os “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”, dez seriam os itens básicos que devem merecer a atenção das instituições que preparam seus cursos e programas nessa modalidade: 1. compromisso dos gestores; 2. desenho do projeto; 3. equipe profissional multidisciplinar; 4. comunicação/interação entre os agentes; 5. recursos educacionais; 6. infra-estrutura de apoio; 7. avaliação contínua e abrangente; 8. convênios e parcerias; 9. transparência nas informações; 10. sustentabilidade financeira.

Cada um desses itens desdobra uma série de questões pertinentes à qualidade da EAD. Acredita-se que uma análise pormenorizada de cada um deles, embora fosse algo de cabal relevância, abriria uma amplitude que talvez nos desviasse do propósito desse trabalho. Assim, foi feito um recorte especial em relação ao item 4, que, dentro do documento, se intitula Comunicação/Interatividade entre Professor e Aluno.

> Sempre que necessário, os cursos a distância devem prever momentos presenciais. Sua freqüência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido. O encontro presencial no início do processo tem se mostrado importante para que os alunos conheçam professores, técnicos de apoio e seus próprios colegas, facilitando, assim, contatos futuros a distância.

O trecho deixa clara a importância fundamental do contato físico entre os sujeitos da educação desde o seu início. Essa pode ser considerada uma espécie de confirmação da dificuldade de se educar a distância, tal como revelada também no trecho a seguir:

> Uma referência fundamental é a natureza do curso aliada às características da clientela. De fato, o uso das novas tecnologias da informação e das comunicações pode tornar mais fácil e eficaz a superação das distâncias, mais intensa e efetiva a interação professor-aluno, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno. Nem sempre, porém, será possível sua utilização, dadas as possibilidades de acesso da clientela (alunos sem linhas telefônicas, computadores etc.).

É impressionante como tantas questões são suscitadas em um parágrafo tão curto. A primeira delas é quanto ao termo "clientela", em contraposição a "estudantes". Cliente, de acordo com a terceira acepção encontrada no Dicionário Aurélio, é aquele que *usa* os serviços ou *consome* os produtos de determinada *empresa* ou de *profissional*. Se o grupo para o qual a EAD se destina é assim denominado num documento que busca enfatizar a exigência de qualidade, caberia destacar o discurso da Secretaria de Educação a Distância, que afirma que a "clara" intenção do atual governo é a de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão da qualidade da educação brasileira. Talvez a adjetivação "clara", tal como salienta Barreto (2003, p. 27), não deixe de supor e legitimar intenções obscuras, já há muito manifestadas por organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, a respeito de uma nova configuração institucional adequada à "era do mercado". Educação passaria a ser um serviço, um bem de consumo. Assim, nada mais adequado que o termo cliente para representar essa relação.

Outro tema que provoca certa inquietação, a partir do trecho citado, é o que diz respeito à tentativa de "superação das distâncias" através das TIC, que seriam aquelas capazes de promover maior interação professor-aluno, tornar mais educativo o processo de ensino-aprendizagem e mais verdadeira e veloz a

conquista de autonomia pelo aluno. Creditar às tecnologias essa capacidade quase mágica, vem denotar que a crença no “novo paradigma educacional” pode estar muito mais atrelada a uma perspectiva neo-tecnicista do que se supõe. A esse respeito, Barreto comenta que

> “pacotes educacionais” diversificados e mais sofisticados, não apenas por incorporar as TIC, mas porque passíveis de serem embalados em propostas menos identificadas ao tecnicismo, como a abordagem construtivista defendida nos PCN, incluindo Vygotsky como referência [...] é uma nova roupagem para o velho determinismo técnico, com a valorização da técnica em si e, conseqüentemente, com a ênfase posta no treinamento para a sua utilização “correta” (2003, p. 21, grifos do autor).

Esses “pacotes educacionais” aos quais se refere a autora estarão presentes em muitos dos cursos (e discursos) que passam a se utilizar da EAD, especialmente nas universidades. Esse é um risco quanto à possibilidade de precarização e de sucateamento, respaldados pela normatização da oferta e do credenciamento de instituições de nível superior. Assim, para darmos prosseguimento à idéia, no próximo subcapítulo veremos tais aspectos relativos à “universidade na rede”.

5.5 A universidade na rede

Mesmo com as discussões fervilhando a respeito do sucateamento da universidade pública no Brasil, o Plano Nacional de Educação do MEC (www.mec.gov.br), no capítulo intitulado "educação a distância e tecnologias educacionais", afirma ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o reconhecimento da construção de um novo paradigma da educação a distância. Só que esse chamado "novo paradigma" se inicia com uma aposta preponderante em materiais instrucionais para a capacitação de professores, a serem ofertados através de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. Essa seria a fórmula encontrada para se garantir uma maior flexibilidade em termos de locais e horários, àqueles que tivessem dificuldades em realizar cursos presencialmente.

Segundo Raquel Goulart Barreto, a lógica da flexibilização pode ser considerada um eufemismo possível para a precarização, viabilizada pela associação entre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a EAD.

> A flexibilização, reafirmada no modelo econômico (acumulação flexível), também está marcada nos "contratos flexíveis", em substituição ao regime único de trabalho nas universidades, bem como nos "contratos de gestão" sugeridos para o ensino superior que, segundo o Banco Mundial, deve "diversificar e utilizar os recursos mais eficientemente". (2003, p. 16, grifo do autor).

Inicia-se, assim, uma avalanche de projetos e são instituídas várias Portarias, a fim de se normatizar a oferta e o credenciamento das instituições interessadas em implementar cursos de educação a distância.

A Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998 (Diário Oficial de 9 de abril de 1998), considerando o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto no

2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, apresenta em três de seus artigos os deveres a serem cumpridos:

> Art. 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva. [...]
>
> Art. 3º A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:
>
> [...]
>
> IV – descrição da infra-estrutura, em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita e aparelhos de fax à disposição de tutores a alunos, dentre outros;
>
> [...]
>
> Art. 10 As instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão avaliadas para fins de recredenciamento após cinco anos.

Posteriormente a esse processo, houve a necessidade de criação de uma Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância. Tal Comissão seria formada em conjunto com representantes da Secretaria de Educação a Distância, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Para tanto, foi elaborada a Portaria n° 335, de 6 de fev ereiro de 2002.

Já a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, seção 1, p. 34), apresenta as diretrizes para que as primeiras disciplinas curriculares pertencentes a cursos superiores devidamente reconhecidos, possam ser ofertadas na “modalidade semi-presencial”, que, segundo o § 1º. do Art. 1º, caracteriza-se “como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota”. Tais disciplinas podem passar, então, a ser oferecidas de modo integral ou parcial, contando que não extrapolem 20% da carga horária total do curso e que suas avaliações mantenham-se presenciais.

Com o crescimento do número de cursos e instituições, foi necessária a criação de uma base de dados que os cadastrasse. É por meio do SAPIEnS/MEC – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior –, que passam a ser protocolizados, tal como descrito no Art. 1º da Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 (DOU de 30 de dezembro de 2004, seção 1, páginas 66/67), os processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de mantença, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins.

> § 1º. O SAPIEnS/MEC é um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle.
>
> § 2º. As informações constantes dos arquivos do SAPIEnS/MEC constituem, para todos os fins legais, a base de dados oficial do Ministério da Educação, em relação aos processos mencionados no *caput* deste Artigo.
>
> § 3º. A Secretaria de Educação Superior – SESu é o órgão gestor do SAPIEnS/MEC, podendo, para tanto, estabelecer normas, procedimentos e os critérios para acesso e utilização do Sistema, em consonância com as especificidades das atribuições da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Evidentemente, os meios para o cumprimento dessa exigência estarão em consonância com todo o projeto de mundialização da economia:

> Art. 2º. A protocolização de processos no Sistema SAPIEnS somente será efetivada após o pagamento no Banco do Brasil S.A, da importância de R$ 1.000,00 (um mil reais), individual para cada processo, por meio de Guia de Recolhimento da União-GRU- Nome do Contribuinte/Recolhedor: o nome da Instituição ou pessoa que está efetuando o recolhimento; Nome da Unidade Favorecida: Secretaria de Educação Superior; Código de Recolhimento: 28832-2; Número de Referência: o nº do CNPJ da Instituição; Competência: mês e ano do recolhimento; Vencimento: dia, mês e ano do recolhimento; CNPJ ou CPF do Contribuinte: o nº do CNPJ ou CPF do Recolhedor; UG/Gestão: 150011/00001; (=) Valor do Principal: 1.000,00; (=) Valor Total: 1000,00.

Em contrapartida, fica estabelecido em parágrafo único que os processos de credenciamento de instituições, autorização de cursos superiores e aumento de vagas, também deverão conter proposta específica com análise crítica e propositiva que atenda aos critérios de necessidade e responsabilidade social das instituições de educação superior, redução de desigualdades sociais e regionais, e ações afirmativas na promoção de igualdade de condições com vistas à inclusão social.

No que concerne a cursos de Pós-graduação a distância, a Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, já havia estabelecido as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No Art. 3º consta que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância deverão ser oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do Artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução. Em relação à avaliação determina-se que:

> § 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.
>
> § 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.
>
> § 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.

Quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, as regras são semelhantes, guardadas as devidas diferenças de critérios próprios a esse tipo de curso.

Embora as políticas públicas não se resumam aos trechos aqui apresentados – recorte dirigido ao que tange à educação superior –, poder-se-á verificar em diversos documentos normativos, que a palavra “educação” não assume um significado mais amplo ou confirma o anunciado “novo paradigma educacional”. Ao contrário, limita-se a uma racionalidade instrumental e reduz a formação a um treinamento.

Nota-se também uma preocupação em garantir a presença física dos estudantes em avaliações, em estágios e em outras atividades, como se pode

verificar mais claramente no enunciado do Art. 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

> § 1o A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
>
> I - avaliações de estudantes;
>
> II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
>
> III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
>
> IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Como se verá quando aqui for tratado o tema dos polos da EAD, procurou-se manter um ambiente muito semelhante a uma sala de aula para esses chamados "momentos presenciais".

Contudo, curiosamente surge uma novidade na Seção III – Do Ensino Fundamental, da LDB: a palavra "presencial" é introduzida no § 4º do Artigo 32, para marcar a diferença entre o ensino já praticado e o "novo". Barreto (2003, p.25) faz uma colocação que vem a propósito:

> É importante destacar que a adjetivação (presencial), [...] atribuída ao ensino conhecido e praticado nos mais variados espaços pedagógicos, opera a legitimação do seu contraponto: o "ensino a distância", este sim necessariamente adjetivado, na medida em que referente a uma modalidade específica. Instaura, ainda o lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às "novas linguagens", das "novas tecnologias", o ensino presencial fica "mais" velho, desgastado, esvaziado. É a qualificação que desqualifica.
>
> A concepção do "novo ensino", em oposição ao "velho", não deixa de circunscrever um jogo de presença/ausência, no qual a "distância" pode ser um eufemismo para ausência. Presentes, sem dúvida, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), indissociáveis das diferentes concepções e propostas de educação a distância.

A palavra "distância" vem sempre também adjetivando a palavra "educação", não ficando clara nenhuma nova condição de qualidade ou mudança paradigmática

para se tratar a questão da distância, para além dos meios pelos quais essa forma educacional se processará. Isso apenas caracterizaria a educação a distância como uma modalidade educacional.

O termo “modalidade” é marcadamente adotado no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, para caracterizar a educação a distância do ponto de vista metodológico. O Art. 1º, do CAPÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, define a educação a distância como “modalidade educacional”, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Não fica claro, contudo, o uso do termo “modalidade”, na medida em que no próprio Art. 2º do mesmo Decreto, está expresso que a educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

> I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
>
> II - educação de jovens e adultos, nos termos do a rt. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
>
> III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
>
> IV- educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
>
> a) técnicos, de nível médio; e
>
> b) tecnológicos, de nível superior;
>
> V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
>
> a) seqüenciais;
>
> b) de graduação;
>
> c) de especialização;
>
> d) de mestrado; e
>
> e) de doutorado.

Assim, parece haver uma confusão entre “modalidade” e “nível”, uma vez que não haja, no trecho citado, distinção entre ambas.

Se a EAD se faz a distância e em todos os níveis educacionais a educação se faz “na presença”, o que se torna mais relevante é a reflexão qualitativa, e não exatamente normativa, sobre esse “outro modo de se fazer educação”.

Esse é um amplo debate, que não deve envolver apenas a EAD: mais ainda, pensar a modalidade é um desafio para a Educação como um todo, é retomar o desgastado conceito de cidadania, é analisá-la tendo em vista as transformações sociais contemporâneas, sem que se esteja a reboque da determinação de um mercado consumidor para a formação de sujeitos preparados para o mercado de trabalho.

De fato, a universidade vem discutindo essas e outras questões apesar de sufocada por políticas públicas que transformam a autonomia universitária em mera espectadora ou executora de ações gerenciais instituídas. Como salienta Chauí (2001, p. 204), a universidade foi sendo transformada numa organização administrativa e administrada, numa equação entre receitas e despesas dos “contratos de gestão assinados pelas universidades e o Estado [...] e não mais o modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado”.

Essa seria a instalação do que a autora chama de “universidade operacional”, ou seja, uma mistura entre a universidade funcional dos anos 70 e a “universidade de resultados” dos anos 80.

As universidades, desde 1995 (com a publicação de textos do Banco Mundial), estão entrando numa nova era do sistema nacional de educação: a da

utilização de “tecnologias mais eficientes” ao alcance de todos. Assim, para que se pudesse expandir tal empreendimento, o Governo Federal lançou em 2005 o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é o nome dado ao projeto para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, que teve por objetivo dar corpo a um sistema nacional de educação superior a distância (EAD). Formado pelas instituições públicas de ensino superior que aderem ao projeto[38], sua meta principal consistiu em levar ensino superior público de qualidade aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Como resultado da avaliação do primeiro processo seletivo de Polos de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior para o Sistema Universidade Aberta do Brasil, disposto no Edital de 2005, dois grandes grupos foram previamente escolhidos. O primeiro, composto de 150 projetos, teve previsão de início de funcionamento em junho de 2007 e o segundo grupo, com 147 projetos, está previsto para começar em setembro do mesmo ano[39]. Deste modo, a UAB afirma

---

[38] Segundo o Ministério da Educação, hoje (abril de 2009) existem 74 instituições que participam da EAD. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

[39] Todos os polos de apoio presencial avaliados favoravelmente pela Comissão de Seleção serão submetidos à avaliação *in loco*, com a visita de especialistas no decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2006, para as devidas comprovações referentes ao projeto encaminhado. Está disponível no site da UAB (http://www.uab.mec.gov.br) uma lista com resultados parciais, separados por IFES, dentre os quais o Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFScar) escolhido para pesquisa de campo.

que o Brasil pretende procurar consonância com a tendência mundial de uma incorporação definitiva da EAD ao sistema educacional.

Entra em cena, então, o que já era considerada como “uma nova modalidade educacional” (o que não significa um outro modelo de educação), que não necessariamente substituirá o ensino presencial, mas irá requerer algumas inovações, que supostamente colocariam em xeque paradigmas já bastante consolidados, como a relação entre espaço e tempo (os conceitos de turma, sala de aula, freqüência, horários rígidos, semestre), o papel do professor e os processos de aprendizagem do estudante.

Muito embora a UAB esteja dando seus primeiros passos, a educação a distância, como já observado anteriormente, não é uma realidade tão nova, nem no Brasil, nem em outros países. Experiências internacionais como a da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), criada em agosto de 1972 na Espanha, e nacionais como o Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), formado em 2001 pelo governo estadual e pelas universidades públicas UFRJ, UFRRJ, UniRio, Uerj, UFF e Uenf, têm servido de modelo para a difusão da EAD no Brasil.

Hoje há uma explosão dos chamados cursos a distância, porém esse processo se iniciou de forma relativamente gradual, tal como no exemplo do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

> [...] o Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da SECTI (Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação) iniciou, em 1999, um trabalho com o objetivo de aumentar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior, utilizando o ensino a distância, por meio de um consórcio entre as universidades públicas localizadas no Estado.
>
> Após quase um ano de trabalho, a SECTI e as Universidades formaram o CEDERJ (Centro de Educação Superior a distância do Estado do Rio de Janeiro), um consórcio formado pelas seis

> universidades públicas sediadas no Estado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual Norte Fluminense (UENF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).
>
> Atualmente o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância – Consórcio CEDERJ – integra a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ.
>
> O documento firmado entre as Universidades define que o Consórcio tem como objetivo ministrar cursos de Graduação, Extensão e Especialização, com o apoio das Prefeituras Municipais, com a mesma qualidade acadêmica dos cursos similares que as Universidades oferecem, no ensino presencial. (OLIVEIRA et al., 2004, p. 4).

A exemplo do Consórcio CEDERJ, o estudante ingressa em cursos superiores oferecidos via EAD pelas universidades públicas pelos mesmos meios utilizados pela educação presencial: o vestibular. A relação candidato/vaga estará disposta de acordo com a oferta para cada uma das regiões que funcionam como polos educacionais. Esses polos são os pontos fixos (materiais) dessa rede de educação. De acordo com a própria definição fornecida pela UAB – tal como citada a seguir –, o polo é um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos a distância, organizado com participação de instituições diversas, assim como com o apoio dos governos da esfera municipal e estadual. Um polo deverá ser constituído por laboratórios de ensino e pesquisa, laboratórios de informática, biblioteca, recursos tecnológicos dentre outros, compatíveis com os cursos que serão ofertados.

> O edital da UAB definiu o polo de apoio presencial como: “estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais”. Isso significa, fundamentalmente, um local estruturado de modo a atender adequadamente estudantes de cursos a distância. Será o local onde o estudante terá acesso local a biblioteca, laboratório de informática (por exemplo, para acessar os módulos de

> curso disponíveis na *Internet*), ter atendimento de tutores, assistir aulas, realizar práticas de laboratórios, dentre outros. Em síntese, o polo é o "braço operacional" da instituição de ensino superior na cidade do estudante ou mais próxima dele. Estudos comprovam que o polo de apoio presencial cria as condições para a permanência do aluno no curso, criando um vínculo mais próximo com a Universidade, valorizando a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação superior pública e gratuita. Assim, o polo de apoio presencial poderá constituir-se, em curto prazo, centro de integração e desenvolvimento regional e de geração de empregos. Nesse sentido, é crucial que o polo seja bem projetado para atender tanto às necessidades das instituições federais de ensino superior, quanto às necessidades dos estudantes, permitindo que todos os alunos tenham acesso aos meios modernos de informação e comunicação. (UAB, em meio eletrônico).

Neles acontecem encontros periodicamente agendados com os tutores e as avaliações presenciais – embora haja, ao longo do curso, uma série de outras avaliações parciais *on-line*. É a presença desses polos que faz da educação a distância uma modalidade semipresencial[40]. Assim sendo, acredita-se que os polos funcionariam como um núcleo referencial significativo, na medida em que não somente servem de território agregador, mas também funcionam como uma localidade em que os integrantes daquele núcleo cultural irão se manifestar presencialmente.

Para tratarmos desse assunto, é importante destacarmos alguns aspectos sobre o modelo semipresencial, que incluirá, além das chamadas plataformas (ambientes virtuais), também os polos (ambientes presenciais).

---

[40] Existem cursos totalmente *on-line*, que não possuem polos de apoio presencial. Geralmente encontrados em cursos ministrados por empresas. Para alguns educadores, os polos seriam apenas complementares à formação por EAD; para outros, talvez nem precisasse existir – tal como os projetos de *e-learning*, adotados principalmente pela área empresarial, em que apenas o ambiente virtual é necessário para que se realize a EAD.

O modelo semipresencial

A EAD pode ser ministrada de duas maneiras: da forma semipresencial ou totalmente a distância. No modelo semipresencial, as aulas são ministradas no ambiente virtual e o presencial funciona como ambiente complementar à formação. O ambiente virtual é contemplado através do uso de alguma plataforma educacional e o presencial funciona nos polos, com o acompanhamento de um "professor" (intitulado tutor presencial) e também com as avaliações sendo realizadas presencialmente nesses polos da IES que oferece o curso. Já no outro modelo, totalmente a distância, todas as aulas e avaliações são realizadas fora do espaço físico da IES a que o curso está atrelado[41].

De acordo com todos os documentos normativos que regulam a educação a distância no Brasil, para o funcionamento credenciado dos cursos é necessário que o modelo adotado seja o semipresencial. Há contudo quem funcione (e defenda) o modelo totalmente a distância. Sabe-se do funcionamento de alguns cursos dessa natureza, contudo estão muito mais localizados no espectro de cursos de pós-graduação *Latu Sensu* – o que realmente parece ser mais adequado.

Para este estudo, privilegiou-se abordar o modelo semipresencial, principalmente por ser este o que se encontra em vigor nas universidades públicas.

- As Plataformas

Os ambientes virtuais pelos quais os cursos a distância irão funcionar são comumente chamados de plataformas. Quanto melhor for o desenvolvimento das

[41] Esse modelo totalmente a distância é utilizado em cursos livres ou de especialização.

ferramentas tecnológicas, mais interativo esse ambiente será. Possuem o intuito de "aproximar" os atores sociais e também de estabelecer as condições necessárias para que a aprendizagem colaborativa a distância se efetive. Nela, parte do material didático é disponibilizado ao estudante e será através das ferramentas síncronas (que permitem a comunicação entre vários atores em tempo real) e assíncronas (que permitem a comunicação entre vários atores em tempo diferido) que a interação se processará. O conjunto dessas ferramentas tem a intenção de simular um "ambiente real de aprendizagem", ou seja, que permita condições que se assemelhem às que ocorrem no presencial.

O material didático deverá ser elaborado por professores (conteudistas) que levem em conta, além da produção de seu conteúdo, obviamente, o uso de características metodológicas e pedagógicas que conduzam o estudante a explorar as ferramentas de interação disponíveis no ambiente virtual[42]. Essa seria uma meta importante a se atingir, uma vez que, deste modo, o estudante experimentaria novas formas de aprender.

Entretanto, a elaboração do material didático tem-se revelado problemática, não só porque ainda carece de um maior tempo de experiência para se inferir sobre seus sucessos e seus fracassos, como também pela forte tendência de se reproduzir os mesmos mecanismos do tão conhecido "livro-texto", ainda que disponibilizado (também) em meio digital.

Nas plataformas, a expectativa é a de que estudantes e tutores possam interagir de forma frequente e contínua por meio de seus múltiplos recursos. Por isso, inclusive que enaltecem a importância do material didático, responsável, dentre

---

[42] Dependendo da situação, esse procedimento deixa até de ser adotado em sua plenitude, por se considerar as dificuldades dos estudantes em acessarem a plataforma, optando-se, assim, pela mera elaboração de material didático impresso.

outras coisas, por estimular propostas de atividades que utilizem todas as ferramentas disponíveis pelo software.

Mas essa não tem sido a realidade encontrada, segundo declaram alguns tutores a distância. A participação dos estudantes na plataforma muitas vezes se limita, quando muito, à troca de e-mails. Fatores como dificuldades técnicas de acesso (problemas com a Internet ou com a forma de navegação) ou mesmo a falta de familiaridade com tais ferramentas por parte de seus usuários são fatores a serem levados em consideração. Restaria saber, além de outros motivos não descritos, se o uso desses recursos de forma mais assídua e dinâmica garantiria a realização das propostas de interação, autonomia e aprendizagem colaborativa.

Nesse caso, o nível de envolvimento dos estudantes seria medido de acordo com o uso que fazem das ferramentas de interação? Isso revelaria seu maior ou menor "aprendizado" ou destacaria alguma forma de inabilidade? Timidez, por exemplo, seria uma característica que se romperia frente a ferramentas de interação? Todos precisam "aprender da mesma forma", ou seja, pelo fato de estarem disponíveis recursos tecnológicos para uma "aprendizagem colaborativa na rede" isso significaria que esse é o novo modo pelo qual os sujeitos aprendem? Apesar da oferta de ferramentas multimídias, não é possível à EAD possibilitar escolhas ou haveria uma condição *sine-qua-non* para se incluir no "novo paradigma educacional"?

A partir desses questionamentos, se poderia sugerir que aqueles que não estiverem "adaptados" aos novos meios comunicacionais, às novas tecnologias, poderão continuar a aprender no "velho modelo" presencial. Mas talvez essa seja justamente uma das mais evidentes formas de exclusão que a modalidade de educação a distância poderia gerar. E para que isso não ocorra, uma atenção

fundamental terá que ser dada, cada vez mais, às formas de avaliação dos alunos que estudam via EAD e perceber que "superar a distância" representa muito mais do que se imagina.

Deixando de lado a digressão sobre os sentidos das plataformas, caberia dizer que atualmente há distintos ambientes *on-line*, embora todos eles procurem adotar, de alguma forma, o mesmo modelo.

- Os Polos[43]

Para o funcionamento pleno de um polo, a Secretaria de educação a distância (SEED/MEC) elaborou um exemplo de polo de apoio presencial considerando o Edital N.01/2005, bem como orientações acadêmicas para um adequado atendimento, nesses polos, às instituições e alunos de educação a distância. Segundo a SEED,

> […] o exemplo tem por objetivo apresentar a organização de um polo típico de educação a distância, visando auxiliar os dirigentes de Municípios, Estados e do Distrito Federal, interessados em participar do Sistema Universidade Aberta do Brasil, a considerarem estimativas e levantamentos básicos iniciais para o projeto. Trata-se de exemplo ilustrativo, no qual os itens e valores citados são meramente referenciais, pois cada região e localidade possuem suas peculiaridades, o que demandará elaboração de projeto de polo de apoio presencial a partir da consideração dessas especificidades, bem como das particularidades dos cursos que serão ofertados. (UAB, em meio eletrônico).

É interessante notar, contudo, o quanto o exemplo está baseado numa concepção já bastante familiar na educação. Um dos fatos que mais chama a atenção é a "sala de aula presencial", concebida como o tão propagado (e criticado

---

[43] "Hoje [abril de 2009] existem 562 polos da UAB distribuídos pelo país. Até junho de 2009, serão selecionados mais 250 novos polos de apoio presencial, por meio da articulação dos Fóruns Estaduais, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). E a meta é implementar entre 850 e 900 polos até agosto de 2010" (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, em meio eletrônico, 2009).

pela própria EAD) modelo das salas de aula, sendo, inclusive, intitulada de “sala de aula presencial típica”. Isso pode ser evidentemente observado nas informações a seguir, que se encontram disponíveis no site da UAB.

Quadro 1: Descrição dos recursos do polo UAB

01 sala para Secretaria Acadêmica
01 sala da Coordenação do Polo
01 sala para Tutores Presenciais
01 sala de Professores e Reuniões
01 sala de Aula Presencial Típica
01 Laboratório de Informática
01 Sala de vídeo conferência
Biblioteca

Fonte: http://www.uab.mec.gov.br

Quadro 2. Exemplo de sala de aula presencial

01 sala de aula presencial típica	Mobiliário	50 carteiras estofadas
		01 quadro branco ou de giz
		01 mural
		01 mesa para professor
		01 cadeira estofada

Fonte: http://www.uab.mec.gov.br

Quadro 3. Recursos humanos para funcionamento dos polos

RECURSOS HUMANOS	
Coordenador de Polo de apoio Presencial responsável pela parte administrativa e gestão acadêmica	01 Coordenador de Polo
Técnico em informática, responsável pela manutenção e assistência aos equipamentos de informática	01 técnico em informática
Bibliotecário (a) para organizar, armazenar e divulgar o acervo, visando otimizar o uso do material bibliográfico e especial, proporcionar serviços bibliográficos e de informação.	01 bibliotecário(a) ou auxiliar
Auxiliar para Secretaria para serviços gerais de secretaria.	01 secretário (a)
Tutor Presencial	01 tutor presenciais (para 25 alunos)
Tutor Presencial para Laboratório Pedagógico de Ensino	01 tutor presencial/laboratório/curso

Fonte: http://www.uab.mec.gov.br

Caberia questionar, então, a própria concepção de polo, segundo o modelo sugerido pela UAB. Até que ponto esses polos funcionariam como uma espécie de reedição da sala de aula presencial? Em que medida os atores sociais (como estudantes, professores e tutores) que se relacionam, interagem ou exercem sua atividade nesses polos, a realizariam de forma diferente ou não da que se processa no ambiente virtual. Finalmente, cumpriria investigar quais as distinções entre a interação na rede e fora dela e se ela estaria dependente de um espaço como os polos para que se realizasse também *on-line*. Essa inquietação tem forte pertinência, principalmente porque há alguns estudos que demonstram que mesmo em fóruns e

comunidades virtuais há uma grande tendência de que os participantes marquem "encontros presenciais" para se conhecerem melhor e que, a partir daí, toda a forma de interação se reconfigure. Além de pesquisas dirigidas a diversos ambientes do ciberespaço, há relatos de tutores presenciais que já testemunharam a decepção de muitos estudantes que se dirigem aos polos no intuito de terem uma "aula presencial", mesmo que já esteja claro, desde o início, que os polos possuem outras finalidades como: atender aos estudantes que não possuam computadores ou os possuam mas sem conexão à Internet; fornecer aos estudantes suporte técnico para lidarem com a tecnologia de hardware (computador) e software (plataformas e outros programas usados como editores de texto, por exemplo); utilizarem laboratórios; receberem auxílio para a organização de seus estudos; realizarem avaliações[44]. Contudo, não é difícil imaginar que esses estudantes possam estar procurando nos polos algum tipo de "espaço" não encontrado na rede. Alguns tutores atuantes em distintos polos[45], revelaram que alguns estudantes se esforçam muito para irem aos polos, pois é lá que julgam conseguir orientações para a construção de uma maior autonomia. Embora estejam estudando a distância, necessitam da presença (nesse caso física mesmo, e tudo o que com ela se apresenta) para que avancem em seus estudos.

Essa situação pode decorrer do hábito da sala de aula convencional. Mesmo as novas gerações, acostumadas desde cedo com o uso de computadores, tiveram seus maiores momentos escolares em salas de aula presenciais. Já não fosse isso, as próprias relações de aprendizagem em família (pelo que conste) ainda se dão "a

---

[44] Também há relatos que dizem que alguns tutores não seguem essas regras e acabam por "ministrarem" verdadeiras aulas aos alunos, cedendo ao modelo que mais conhecem: o presencial.

[45] Em conversa com tutores dos cursos de Pedagogia da UERJ e de Licenciatura em Turismo da UFRRJ.

presença” e não “a distância”. É fato, contudo, que na contemporaneidade muitas mudanças estão ocorrendo nas famílias, inclusive com a “ausência” cada vez mais freqüente dos pais por distintos motivos, sendo os profissionais os mais comuns (ou mais revelados). Esse tem se tornado um debate constante entre educadores, justamente porque entendem que, dessa forma, os processos afetivos e formativos do sujeito sofrem uma desordem que poderá ter negativos reflexos futuros (e nem sempre tão longínquos) na sociedade e na vida pessoal dessas pessoas.

Isso então poderia nos fazer pensar que o fato de a educação poder se dar futuramente só “a distância” será apenas uma questão de tempo, de costume, de mudança do *modus vivendi* do ser humano. Não se descarta essa possibilidade, mas, enquanto esse dia não chega, nós, educadores, temos a obrigação de saber lidar com as situações presentes, em especial com a realidade que se apresenta tantas vezes cruel. Mesmo as salas de aula presenciais, em tantos lugares hoje no Brasil, por exemplo, se encontram em situações precárias. Algumas universidades ainda padecem com uma infraestutura absolutamente deficiente para seu funcionamento, desde o mau funcionamento de banheiros, a carência de segurança (física e digital), precariedade de sua rede elétrica, sem falar da dificuldade de oferecer aos estudantes (e a professores) condições de acesso a computadores para a realização de trabalhos acadêmicos, com ou sem acesso a Internet. Além disso, são de notório saber as dificuldades da educação brasileira como um todo: professores mal remunerados (e cada vez menos preparados), estudantes com índices explícitos de insuficiência de aprendizado e sem as condições econômicas e sociais requeridas para uma formação de qualidade. Seguramente, a maioria das instituições públicas de ensino superior no Brasil ainda possuem excelência e reconhecimento de ensino e pesquisa. Mas há que se atentar que essa tem sido

uma luta permanente, e que sua decadência já pode ser observada nos *rankings* de classificação das universidades em nível mundial. Admitir que toda essa realidade, como prometem certos formuladores da EAD, teria chances totais de transformação através do mágico acesso a uma educação a distância, é mais utópico do que qualquer discurso da educação realizado até hoje. Já não estaria a educação distante o suficiente a ponto de se imaginar que poderiam ser formados sujeitos mais autônomos e produtores do conhecimento apenas através de métodos tão mecanicistas e cognitivistas quanto os que já demonstraram seu fracasso outrora?

Por enquanto, a EAD caminha nas universidades através do modelo semipresencial. Pode ser que os polos, a partir do momento em que possuam especificidades múltiplas (que poderão variar de região para região), garantam ou ajudem a atingir os objetivos conceituais que dão base a todo o discurso da qualidade que a educação a distância proporciona. Mas para que a EAD atinja os fins pleiteados por educadores engajados nesse modelo, talvez seja necessária uma mudança de mentalidade já em relação aos polos, para que existisse, pelo menos, uma relação de maior pertencimento ao projeto por parte de todos os atores sociais envolvidos, e não somente como dita a UAB, uma “reunião durante um intervalo de tempo em um espaço, compartilhando códigos estabelecidos através do léxico comunicacional associado à plataforma”. Quando o assunto é formação humana, essa parece uma meta por demais desencarnada.

Seria interessante observar *in loco* (tanto nos polos quanto nas plataformas) as semelhanças e diferenças de atuação dos atores sociais que atuam na EAD, num primeiro momento. E, além disso, verificar se haveria, para além das comparações entre o papel do tutor e do professor, diferenças substanciais entre o tutor a distância e o tutor presencial, que favorecessem distintas intermediações entre o

conteúdo científico e as peculiaridades culturais dos estudantes pertencentes a diferentes polos[46]. Haveria de se considerar, nesse caso, que numa sociedade de culturas híbridas[47], decorrente da Modernidade tardia[48], existe uma tendência muito forte para que diferentes processos (sociais, políticos, econômicos, culturais) coexistam. Assim, o ambiente *on-line* da educação a distância, existente nas plataformas tecnológicas de acesso virtual, poderia estar em desacordo com o ambiente presencial caracterizado pelos polos.

Há de se considerar entretanto que, por mais que tente funcionar como um modelo diferente da educação presencial, não é exatamente isso que vem ocorrendo na EAD, principalmente no que tange ao funcionamento dos polos. Existe um risco real de existirem, em cada canto do país, salinhas de aula precarizadas, que funcionem como "mini-universidades". A questão não é o fato de os polos funcionarem como um local em que os indivíduos envolvidos no processo o tenham como um espaço de representação sociocultural, de socialização. Mas, por se diferenciarem entre si, talvez exerçam papéis muitos distintos, dependendo de cada região em que estão situados. Assim, retornando à crítica ao argumento da flexibilização, esse seria mais um exemplo (e dos mais atualizados) de precarização na educação.

A intenção, nesse capítulo, foi a de apresentar um panorama crítico com relação a algumas questões que tangenciam a problemática do discurso, da ação e da presença na EAD, a partir das políticas públicas que lhe dão legitimidade, e da

---

[46] Geralmente, os tutores presenciais pertencem à localidade em que estão situados os polos, enquanto que os tutores *on-line* não.

[47] Conceito cunhado por Nestor Garcia Canclini para explicar as mesclas culturais existentes e convergentes na sociedade contemporânea. (CANCLINI, 2006.)

[48] Segundo Anthony Giddens, o conceito de Modernidade tardia se aplica melhor do que o conceito de pós-Modernidade, adotado por alguns autores, na medida em que o mundo contemporâneo estaria vivenciando as consequências do projeto de Modernidade, e não um novo tempo de mudanças. (GIDDENS, 1991.)

confrontação entre um ideal redentor instituído e uma prática instituinte que anuncia alguns contrastes.

E é exatamente isso que nos garante perceber o quanto ainda se precisa avançar nas questões teóricas ligadas a esses processos, para que se possa efetivamente fazer uso dessa tecnologia de modo mais conceitualmente elaborado e menos tecnicista. Assim, imbuídos de tal intuito, iremos tratar dos sentidos da presença na Educação a Distância, no próximo e último capítulo desta tese.

6 OS SENTIDOS DA PRESENÇA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Não existe uma presença que englobe todos os sentidos. Vimos que várias podem ser as maneiras de se estar presente. Contudo, buscamos, aqui, analisar as características que julgamos ser imprescindíveis para haver, na educação a distância, um sentido de presença favorável à formação humana.

Apoiamo-nos no conceito de ação para elaborar o que definimos como *presença-ação*, entendendo-a como uma presença diretamente relacionada com as condições sem as quais não poderá haver ação: a liberdade, o agir em conjunto e o pertencimento.

Caberia, agora, analisar até que ponto se pode detectar esse modo de presença na educação a distância. Para fazê-lo, partiremos do princípio segundo o qual quem manifesta a presença é um sujeito, o sujeito da ação. Consideramos que os sujeitos envolvidos na educação a distância são atores sociais, capazes de gerar intervenções significativas na sociedade. Os atores sociais que participam do processo educacional serão, assim, justamente aqueles que poderão nos revelar os tipos de presença produzidos na EAD.

Vários atores sociais dão a vida à EAD. Estudantes, professores, tutores, coordenadores, *designers* instrucionais, ilustradores do material impresso e tantos outros profissionais que compõem a equipe e que estão envolvidos na concepção desse programa de educação. Concentremo-nos, porém, nas figuras de dois atores que consideramos como focos principais do processo educacional: o professor e o aluno.

Os professores (sejam os conteudistas do material didático ou os coordenadores de disciplinas) agora estão apartados dos estudantes. O professor

conteudista, por exemplo, se transformou em texto, na medida em que sua aula agora passa a ser escrita (em suporte material ou virtual). Essa passa a ser uma relação totalmente mediada, seja pelo texto (do conteúdo das aulas), seja pelos tutores ou outros atores, que têm, por exemplo, a função de fornecer informações sobre os alunos para os professores. Essa se configura, por que não dizer, como uma relação asséptica demais, em que os dois atores – professor e aluno – acabam por se distanciarem em diversos sentidos, não só o físico.

Há quem defenda que essa "nova forma de presença" do professor – agora comumente entendido como "um texto" – descentraliza o saber, que sempre fora tão calcado na figura do mestre, e o transfere para a autonomia do aluno. Ainda que essa seja uma abordagem pedagógica bastante desejada, teme-se que ela acabe por não se efetivar na prática. Como vimos, pelo próprio hábito, grande parte dos alunos freqüenta os polos da EAD, interessados no contato direto com os tutores presenciais, a fim de esclarecerem dúvidas e obterem "explicações" sobre os conteúdos. Sem entrar na seara da preparação insuficiente e da inexperiência (ainda bastante reveladora) de boa parte dos tutores – isso também sem falar na remuneração tantas vezes aquém de seu efetivo trabalho –, esse procedimento induz, como já destacamos, à formação de "salinhas de aula convencionais", espalhadas por várias localidades do país – que configuram um 3º grau precarizado. São especialmente procuradas para preencher diversos tipos de lacunas, que variam de dificuldades de acesso pessoal à Internet (por questões técnicas, operacionais e mesmo falta de intimidade com o meio, não conseguindo, assim, acessar o material didático na rede ou estabelecer interlocução com os tutores *on-line*) ou, não raras vezes até, pelo fato de o estudante querer mesmo aquilo que ele chama – e que todos nós conhecemos por – "aula"!

Entendemos que a complexidade – desde sempre existente – da relação professor-aluno não tende a ser superada pela distância em que agora esses dois sujeitos se encontram, mas sim disposta e intensificada sob uma tensão nem sempre clara. As atuações desses sujeitos não se cruzam e, portanto, torna-se extremamente difícil analisar a relação entre eles.

Então, até que ponto as três condições da *presença-ação* poderiam ser percebidas em suas atuações?

Comecemos pela condição da ***liberdade***. Como vimos, ela é entendida como a capacidade de o homem gerir seu destino, e, por isso, criar o novo e revelar-se como individualidade, singular e ao mesmo tempo plural. Poder-se-ia considerar que a liberdade passaria a existir no momento em que os atores pudessem se despojar de suas referências ligadas à "sala de aula presencial", por exemplo, estabelecendo um outro tipo de relação com o espaço (agora ciberespaço). Estariam, assim, "libertos" de algumas amarras tantas vezes prejudiciais à nova dinâmica que se apresenta. Se no discurso da EAD se encontra uma clara disposição em modificar os parâmetros e modelos anteriores, os atores sociais, cada qual com suas atribuições, deveriam adentrar pela esfera da criação do novo, propondo novas formas de ação e manifestando um modo de presença que não tivesse grandes comparações com o papel que exerciam anteriormente. Como exemplo, temos a figura do tutor[49], que passa a funcionar como uma espécie de interface entre o professor e o aluno. A presença desse novo ator social modifica toda uma concepção educacional, perpetuando, ao nosso ver, o distanciamento entre professor e aluno. Ainda que, em vários sentidos, essa distância também possa

---

[49] O modelo de tutoria dependerá de cada instituição – muito embora se assemelhe bastante na maioria das instituições pesquisadas para esta tese. Cumpre ressaltar que nossos exemplos e concepções estão pautados no modelo adotado pelo CEDERJ.

existir no presencial, ela passa a ser agora *condição instituída* na EAD. A singularidade desse processo está justamente na diferença do modelo que sempre fez da relação professor-aluno algo de fundamental importância. Seja quando acontecia de modo autoritário seja quando democrático, a relação entre esses dois atores era considerada crucial, especialmente nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, os tutores (*on-line* e presencial) da EAD passaram a ser os prioritários (quando não únicos) elos de ligação entre o professor e o estudante, ou melhor, entre o conteúdo e o estudante, uma vez que o professor agora revela sua individualidade na forma textual. Assim, precisar-se-ia reconfigurar toda uma concepção pedagógica construída sob o modelo presencial. A maioria esmagadora dos profissionais que atuam como professores na EAD não foi formada pela educação a distância, bem como se pode afirmar que todos os estudantes também concluíram a educação escolar pelo modelo presencial. Não será de se espantar que esse quadro mude nas próximas décadas. Mas, por enquanto, a realidade que se apresenta é híbrida e bastante se difere dessa perspectiva. Ainda que a EAD opere legalmente pelo modelo semipresencial (como já explicado), ele não se enquadra no caso, pois é apenas uma mistura necessária para garantir mecanismos mais confiáveis de avaliação e de suporte tecnológico para os que dele necessitam.

Tal exemplo da relação professor-aluno pressupõe um grau de “liberdade”, no sentido em que adotamos o conceito, mas também de autonomia, de produção de novos significados, de construção de diferentes identidades, que se singularizam e se pluralizam dentro do que, em princípio, se mostra como proposta educacional. Contudo, apesar de a condição da liberdade ser encontrada nesse aspecto, isso não significa que seja só algo positivo. Ao contrário, pode por vezes se manifestar como danoso à formação humana. Longe de esse ser um discurso conservador, do ponto

de vista de uma espécie de defesa e supervalorização da presença do professor, o que está em jogo não é a aversão à novidade, mas o consentimento – tantas vezes passivo e acrítico – dos educadores. Ainda que hoje o tema seja pauta em diversos trabalhos acadêmicos, a distância entre o professor e o aluno está posta. Não nos tem parecido possível repensar essa lógica na EAD tal como ela se apresenta atualmente, e, assim, só a partir daí, que se têm dado as discussões.

Então, ao que chamamos de liberdade, corresponderia essa mudança de sentidos. Já se pode delinear um novo modo de presença, que, nesse caso, significa a presença do professor em forma de texto. Contudo, se esse novo modo já se configura como uma *presença-ação*, capaz de colaborar com a formação humana, ainda não se pode precisar. Entendemos que, para isso, não bastaria uma mudança de formato da relação professor-aluno, mas sim uma mudança de concepção pedagógica. Enquanto se aposta numa visão que só enxerga os aspectos cognitivos desse processo, voltados quase que exclusivamente para uma aprendizagem mais tecnicista, talvez fique de fora até mesmo a função social da educação, que pressupõe a apropriação, pelos indivíduos, do conhecimento e dos valores necessários à vida humana. Contudo, ainda que seja impossível proclamar uma formação humana integral, pela contradição entre discurso e prática que se revela (especialmente nas sociedades atuais) por fatores como a velha conhecida desigualdade social e pela impossibilidade de uma educação totalmente livre, cidadã, participativa e crítica para todos, haveria que se cuidar de uma educação que nos formasse para a construção de uma nova sociedade. Como dito, isso não significa uma defesa à presença física do professor frente ao aluno, como se nisso residisse toda a garantia da formação humana, mas sim a tentativa de se estabelecer uma *presença-ação* libertária em torno da relação entre esses atores

sociais. Consideramos que a humanidade se forma na relação com o outro e que professor-aluno são parte desse processo. Assim, sendo o conteúdo disciplinar a única forma de relação entre tais sujeitos, limitamos a ação entre ambos, tornando-a desencarnada e burocrática. Entendemos, assim, que a EAD não criou exatamente um "modo de presença" em que a liberdade – pelo menos da perspectiva que a procurávamos – se efetivasse, mas sim alargou a distância da formação entre humanos. Talvez, sabendo disso, foi a figura do tutor que se pôs no lugar que ficara órfão de sentido, que, não à toa, o próprio sujeito já se propôs a ocupar.

A segunda condição, para que haja *presença-ação*, é o ***agir em conjunto***, uma vez que não seria possível agir isoladamente, mas sim com a constante presença dos outros. Diretamente ligada ao sentido de pertencimento – outra condição da *presença-ação* –, ela demandará, ainda por cima, uma ação política no espaço. Só seria possível agir em conjunto quando os sujeitos se dispusessem a lidar com sua identidade de forma plural, entendendo essa ação como um bem comum à sociedade.

Os atores sociais da EAD, portanto, devem estar cientes da relevância da coletividade para a construção do homem livre. Agir em conjunto significa a possibilidade de existência de um espaço público, de uma presença atuante dos sujeitos, ou seja, de uma *presença-ação*.

Ao enveredarmos pela discussão proposta sobre os atores sociais escolhidos, poder-se-ia considerar que a relação professor-aluno está um tanto apartada desse sentido da construção de um espaço de ação conjunta. Agir conjuntamente pressupõe estar em uma relação que vai sendo construída mutuamente. Mas se o professor já está "dado" e o que se espera do aluno também, praticamente não há o

que ser construído junto. Pressupõe-se, ao contrário, que o aluno será capaz de elaborar-se como um sujeito autônomo antes mesmo de ter construído sua autonomia – como se ela pudesse existir por geração espontânea ou por demanda.

Não se está falando de uma presença física como a solução dessa problemática. Se assim o fosse, a educação presencial seria algo perfeito. A presença aqui requerida seria aquela capaz de construir um espaço de interlocução, de interação, de ação. Ao nosso entender, para além da distância entre professor e aluno instituída na EAD, os mecanismos tecnológicos existentes também não garantem a produção desse espaço. Fóruns, *chats*, trocas de mensagens são subutilizados (até mesmo não utilizados!) em muitas plataformas. Os coordenadores de disciplinas acessam a produção dos alunos por esses meios, mas serão os tutores *on-line* que mais intermediarão de fato essa relação. Na plataforma, esses deveriam ser os espaços a viabilizar a presença dos diversos participantes, retirando-os de um isolamento (sem interação, ou seja, sem a relação sujeito-sujeito) e alçando-os à produção de um espaço público, de trocas, ações conjuntas de construção coletiva. Entendemos que, ao ser assim, possibilitar-se-ia uma *presença-ação* entre os sujeitos envolvidos, que somente se efetivaria na medida em que houvesse o que chamamos de "agir em conjunto" – ação que modifica os sujeitos.

Consideramos a EAD, nesse sentido, isoladora. A sala de aula presencial, apesar dos inúmeros problemas quando se forjam tradicionais, hierárquicas e pouco democráticas, viabiliza um espaço agregador, sejam entre os próprios alunos ou entre eles e o professor. Daí pode surgir (ou não) o espaço público, mas, pelo menos, esse espaço de convivência está acessível. No caso da EAD, esse espaço poderia ser na rede – e por vezes até o é, ainda que pouco explorado ou de forma insuficiente – contudo é nos polos que essa socialização vem-se efetivando. Assim,

os alunos se conhecem e se encontram justamente no espaço presencial. Se fosse uma deficiência de *layout* ou de funcionalidade mal resolvida da plataforma, bastaria adaptá-las (como já está sendo feito) aos modelos de sites de relacionamento – como mencionaremos a seguir quando falarmos sobre o sentido de pertencimento. Além de a natureza e o propósito entre ambas serem bem diferentes, não notamos que haja efetivamente um compromisso de se criar um "espaço público de ação conjunta" em redes como essas. Contudo, uma plataforma de natureza educacional deveria se preocupar inteiramente com esse sentido político. Assim, novos modos de presença emergiriam e a distância e o isolamento entre os sujeitos poderiam ser desfeitos ou diluídos nesse momento.

Resta-nos, agora, analisar a terceira condição: o ***pertencimento*** – sentido que vinculará os atores sociais a uma rede, uma vez considerada como um espaço público. Nesta tese, essa questão mereceu largo desdobramento ao tratar da discussão entre a idéia de um sujeito em rede em contraste com o sujeito isolado da Modernidade. Baseados nessa discussão, o sentido de pertencimento na EAD poderia ser questionado. Muito se argumenta sobre os vínculos (especialmente afetivos) que o estudante deverá estabelecer para que se sinta parte da rede e, conseqüentemente, se ligue a ela não só como um integrante, mas também como seu co-produtor. Mas, para isso, os atores sociais deverão estar ancorados sob o paradigma do "sujeito em rede", e o que se coloca como dúvida é se o sujeito da educação realmente preenche os requisitos que lhe são exigidos.

O exemplo que parece ilustrar bem essa idéia é o já citado: os estudantes na EAD podem estar ainda mais isolados de um convívio tão necessário para que haja formação humana. Agora dito de outra forma, sob a perspectiva do sentido de pertencimento à rede, diferentemente dos sites de relacionamento, os ambientes *on-*

line na EAD, apesar de possuírem várias das ferramentas de interação neles utilizadas, não parecem fornecer aos estudantes um espaço propício à construção de vínculos. Primeiro porque a multiplicidade de informações assíncronas já não permite que tarefas extras sejam desempenhadas na rede. Levando em consideração que a falta de tempo é uma das mazelas na contemporaneidade, o estudante entra no ambiente, realiza os procedimentos (que não são poucos) e, no máximo, interage em fóruns (também assíncronos) de debates sobre os assuntos relacionados à disciplina em curso. Alguns deles acabam estabelecendo os chamados laços fracos[50], que podem vir até a se intensificar por troca de contato em outros ambientes virtuais. É mesmo nos polos presenciais que os laços fortes começam a se intensificar, ou seja, diante do tipo de presença mais comum que pode existir: a física. Temos que considerar, então, que a presença física carrega virtualidades e que a técnica está perdendo a oportunidade de se potencializar e gerar também virtualizações.

Nos últimos tempos, muito foi investido no *layout* de plataformas para que adotassem um formato mais interativo e "familiar", gerando, assim, uma aceitação mais rápida e uma identificação mais fácil por parte de seus freqüentadores. Essa iniciativa talvez colabore para uma melhor adaptação dos ambientes *on-line* da EAD, tornando-os mais aprazíveis. Contudo, considera-se que não será dessa forma que se garantirá o sentido de pertença ao espaço ou mesmo ao grupo, sem contar que as plataformas (ainda) sequer conferem uma interação síncrona capaz de produzir a imersão necessária para provocar uma maior sensação de pertencimento.

A liberdade, o agir em conjunto e o pertencimento denotam ações que são capazes de revelar uma presença muito própria do sujeito, uma disposição e um

---

[50] Citados no subcapítulo "Redes e sujeitos".

modo de atuar no espaço social com “imprevisibilidade”, “criação do novo” e "presença dos outros” – frisamos: características do conceito de ação em Hannah Arendt. E o que desejamos aqui evidenciar foi tanto a ausência de uma reflexão teórica sobre a idéia de presença – uma vez que a educação agora também seria a distância – , quanto o fato de que o pressuposto “dar acesso” não implica necessariamente a idéia de formação humana.

Sob a nossa perspectiva, o ser humano precisa da educação, pois é ela uma das dimensões da cultura que o torna e o constitui como humano. Não se trata de uma “fôrma” para moldá-lo, ao contrário, é algo da ordem da liberdade, que o libertaria, dar-lhe-ia a sensação de pertencimento ao grupo – uma vez que é construída coletivamente – e, por consequência, revelaria em grande parte o sentido de agir em conjunto com os outros homens.

Podemos acrescentar, a partir disso, que a formação humana se dá nas relações que os seres humanos estabelecem, uns aos outros se construindo mutuamente, e ninguém se fazendo sozinho, solitariamente. A formação humana, nesta perspectiva, é solidária: ela se dá nas interações sociais, no agir em conjunto e no sentido de pertença ao grupo. No humano, não é possível dissociar sua dimensão biológica da cultural, bem como também não o é, desatrelar a individual da social. E é nessa relação que o ser humano é formado.

Note-se, então, que nossa linha de pensamento nos conduziu a lugares comuns que revelam a conexão entre o conceito de formação humana e o conceito de *presença-ação*, bem como as suas condições da *liberdade*, do *pertencimento* e do *agir em conjunto*. Formar-se humano indica uma ação, cujo agente só pode ser o próprio sujeito.

Então, a educação que pressuponha a formação humana, e não apenas os aspectos instrucionais e institucionais que a compõem, necessita de investimento formativo que privilegie, acima de tudo, o ser humano.

Tomar a *presença-ação* como um sentido para a Educação a Distância é uma tentativa de se construir formação humana no ciberespaço, na medida em que essa nos parece, ainda, uma ação um tanto distante.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin (Org.). *Ciberespaço e formações abertas*: rumo a novas práticas educacionais? Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Current trends of research in school. Cad. CEDES., Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-32621997000200005.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *A vida do espírito*: o pensar, o querer, o julgar. 5 ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. *Entre o passado e o futuro.* Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *O Que é Política?* Tradução de Reinaldo Guarany. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. *A Política.* Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Um Código de Ética para educação a distância.* Conjunto de princípios aplicáveis a instituições de educação a distância (EAD) associadas à Associação Brasileira de educação a distância - ABED, visando o desenvolvimento ordenado e de qualidade da EAD no Brasil. Disponível em: <http://www.abed.org.br/codigoet.htm>. Acesso em:

BALANDIER, Georges. Etnografia, Etnologia, Antropologia, Sociologia, Etnologia e Etnografia. Tradução de Luísa Ventura. In: GURVITH, Georges (Org.). *Tratado de Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1977, p. 148-150. Volume I.

BARATA, André. *Pela causa pública.* Recensio: revista de recensões de comunicação e cultura. Disponível em: <http://www.recensio.ubi.pt/modelos/recensoes/recensao.php3?codrec=17>. Acesso em: 21 dez. 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: _____. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a. p. 12 – 28.

_____. Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo. In: _____. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003b. p. 178 – 192.

BELLONI, Maria Luiza. *Tecnologia e formação de professores*: rumo a uma pedagogia pós-moderna?. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 65, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 Jan 2007.

BELLONI, Maria Luiza. *Ensaio sobre a educação a distância no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 Jan 2007.

BERGMANN, H. F. (2001). The silent university: The society to encourage studies at home, 1873-1897. *The New England Quarterly*, 74(3), 447-477. Disponível em: <http://www.abi/inform global.database.html>. Acesso em: 19 nov. 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A profissão de sociólogo*: preliminares epistemológicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectionid=7&id=100&Itemid=298>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/d1_2%20561.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Decreto%202.494.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Portaria nº 4.363, de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos seqüenciais da educação superior. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria4363-04sequenciais.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Portaria n.º 301, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port301.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ces0101.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Resolução nº 1, de 26 de Fevereiro de 1997. Fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semi-presenciais ou a distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_0197.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Parecer n.º 78/96, aprovado em 7 de outubro de 1996. Assunto: Solicita estudo sobre a adoção de medidas coibindo a revalidação de diplomas de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino a distância, oferecidos pelo Colégio Brasileiro de Aperfeiçoamento e Pós-Graduação-COBRA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pncs7896.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Portaria n°335, de 6 de fevereiro de 2002. Criar a Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Portaria no. 4.059, de 10 e dezembro de 2004. Substitui a portaria 2.253/01 que normatizava os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não-presencial em cursos de graduação reconhecidos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Referenciais de qualidade para cursos a distância. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Estrutura Organizacional. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=133&Itemid=269>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Formulário de Verificação in loco das condições institucionais (Para uso dos Consultores *ad hoc* da SESU/MEC). Credenciamento de Instituições para EAD e Autorização de Cursos Superiores a Distância. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/formverifinloco-ead.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Relatório da Comissão assessora para educação superior a distância (portaria mec nº. 335, de 6 de fevereiro de2002). Ago 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Documento de recomendações: ações estratégicas em educação superior a distância emâmbito nacional. Grupo de Trabalho EAD no ensino superior - GTEADES/MEC/SESu. Brasília, 28 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Portaria n.º 873 de 7 de abril de 2006. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2006. Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/credeciamento.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação a distância. *Aprovada criação de subcomissão na Câmara para tratar de educação a distância*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=6589&FlagNoticias=1&Itemid=6738>. Acesso em: 10 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília. DF, 20 de dezembro de 2005. Seção 3, p. 39. Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. Disponível em: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/edital.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Edital de Seleção UAB nº. 01/2006-SEED/MEC/2006/2007. Disponível em: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/novoedital.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12836:quantas-instituicoes-participam-da-uab-&catid=189:uab&Itemid=230>. Acesso em: 02 abr. 2009.

BUSH, V., (1945). As we may think. *The Atlantic Monthly* July 1945. Disponível em: <http://www.theatlantic.com/doc/194507/bush>. Acesso em: 19 nov. 2008.

CADOZ, Claude. *Realidade virtual*. São Paulo: Ática, 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*: estratégias para entrar e sair da Modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4 ed. 1 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados*: mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. *Consumidores e cidadãos*: conflitos multiculturais da globalização. Tradução de Maurício Santana Dias. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CARDOSO, Ruth C. L. (Org.). *A aventura antropológica*: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. 2 ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência. In: _____. *Encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 31-69.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CIÊNCIA HOJE. Disponível em: http://cienciahoje.uol.com.br/controlpanel/materia/view/2256>. Acesso em: 01 nov. 2008.

CONPET. Disponível em: <http://www.ed.conpet.gov.br/converse.php>. Acesso em: 01 nov. 2008.

DA MATTA, Roberto da. *Relativizando*: uma introdução à antropologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

_____. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: _____. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 179 -260 .

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DOMINGUES, Diana Maria Gallicchio. *Ciberespaço e rituais*: tecnologia, antropologia e criatividade. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 10, n. 21, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set . 2006. doi: 10.1590/S0104-71832004000100008.

DORNELLES, Jonatas. *Antropologia e Internet*: quando o "campo" é a cidade e o computador é a "rede". Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 10, n. 21, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832004000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2006. doi: 10.1590/S0104-71832004000100011.

EAD NEWS. Disponível em: <http://eadnews.gnn3.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=38>.Acesso em 23 dez. 2008.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. *O processo civilizador*. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

GEERTZ, Clifford. *O saber local*: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIUMBELLI, Emerson. *Para além do "trabalho de campo"*: reflexões supostamente malinowskianas. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 17, nº 48, fev. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n48/13951.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2007.

GOLDBERG, M. W., Salari, S., Swoboda, P. *World Wide Web — Course tool*: an environment for building WWW-based courses, Computer Networks and ISDN Systems. Volume 28, Issues 7-11, p.1219-1231. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6TYT-3XY8PKJ11/2/0c695bf051f90750e446cb13c92f09c9>. Acesso em: 19 nov. 2008.

GOLDMANN, Marcio. *Alguma antropologia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Núcleo de Antropologia da Política, 1999.

GUIMARÃES JR., Mário J.L. *Sociabilidade no ciberespaço*: Distinção entre plataformas e ambientes. Trabalho apresentado na 51ª Reunião Anual da SBPC – PUC/RS, julho de 1999. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~guima/papers/plat_amb.html>. Acesso em: 14 out. 2006.

GUIMARÃES JR., Mário J.L. *Etnografia em ambientes de sociabilidade virtual multimídia*. Trabalho apresentado na mesa redonda "Novos Paradigmas: Etnografia e Ciberespaço" do X Ciclo de Estudos sobre o Imaginário – Imaginário e Cibercultura, Recife, novembro de 1998. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social – UFSC. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~guima/papers/etn_palace.html>. Acesso em: 14 out. 2006.

GUIMARÃES JR., Mário J.L. *O Ciberespaço como Cenário para as Ciências Sociais*. Trabalho apresentado no Grupo Temático "A sociedade da informação e a transformação da sociologia" do IX Congresso Brasileiro de Sociologia, Porto Alegre, Setembro de 1999.Disponível em: http://www.cfh.ufsc.br/~guima/papers/ciber_cenario.html. Acesso em: 14 out. 2006.

GUIMARÃES JR., Mário J.L. *A Cibercultura e o Surgimento de Novas Formas de Sociabilidade*. Trabalho apresentado no GT "Nuevos mapas culturales: Cyber espacio y tecnologia de la virtualidad", na II Reunión de Antropologia del Mercosur, Piriápolis, Uruguai, de 11 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~guima/ciber.html>. Acesso em: 14 out. 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

HALL, P. (1996). *Distance education and electronic networking*. Information Technology for Development. Amsterdam:Oct 1996. Vol. 7, Iss. 2, p. 75-89 (15 pp.). Disponível em: <http://www.waldenu.edu/c/About/About_221.htm>. Acesso em: 19 nov. 2000.

HARTING, K., Erthal, M. J. (2005). *History of distance learning*. Information Technology, Learning, and Performance Journal. Morehead: Spring 2005. Vol. 23, Iss. 1, p. 35-44 (10 pp.). Disponível em: <http://www.abi/inform global.database.html>. Acesso em: 19 nov. 2008.

HINE, Christine. *Virtual ethnography*. UK: Sage-UK, 2000.

HINE, Christine. *Virtual methods*: issues in social research on the internet. USA: Palgrave, 2005.

HINE, C. Virtual ethnography. *Conference Proceedings of Internet Research and Information for Social Scientists*, pp. 25-27 March 1998, Bristol, UK. Disponível em: <http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers/paper16.htm>. Acesso em: 10 out. 2006.

HISTORY OF THE OU. In: *open.ac.uk*. Disponível em: <http://www.open.ac.uk/about/ou/p3.shtml>. Acesso em: 19 nov. 2008.

IEEE Communications Magazine, 35, n. 7. p.9 (2). *Interview with Internet pioneer Bob Kahn*. July 1997 v. 35 n.7 p.9 (2). Disponível em: <http://find.galegroup.com.offcampus.lib.washington.edu/itx/start.do?prodId=EAIM>. Acesso em: 19 nov. 2008.

INFO ON LINE. Disponível em: <http://info.abril.com.br/aberto/infonews/062007/20062007-25.shl>. Acesso em: 01 nov. 2008.

INFO ON LINE. Disponível em: <http://info.abril.com.br/professional/tendencias/volta-ao-mundo-em-1-080p.shtml>. Acesso em: 14 fev. 2009.

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA. Disponível em: <http://www.inovacaotecnologica.com.br/noticias/noticia.php?artigo=realidade-virtual-cria-ilusao-de-troca-de-corpo&id=>. Acesso em: 01 nov. 2008.

INSTITUTO MONITOR. Disponível em: <http://www.institutomonitor.com.br>. Acesso em: 23 dez. 2008.

JAFARI, A. (Oct 1999). *The rise of a new paradigm shift in teaching and learning*. The Journal (Technological Horizons In Education), 27, 3. p.58. Disponível em: <http://find.galegroup.com.offcampus.lib.washington.edu/itx/start.do?prodId=EAIM>. Acesso em: 19 nov. 2008.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1996.

KEHL, Maria Rita. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

KIRNER, Cláudio. *Sistemas de realidade virtual*. Departamento de Computação. Universidade Federal de São Carlos, SP. Disponível em: <http://www2.dc.ufscar.br/~grv/tutrv/tutrv.htm>. Acesso em: 10 jan. 2009.

LAFER, Celso. A política e a condição humana. In: ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LARREAMENDY-JOERNS, J., LEINHARDT, G. (Winter 2006). *Going the distance with on-line education*. Review of Educational Research, 76, 4. p.567(39). Disponível em: <http://find.galegroup.com.offcampus.lib.washington.edu/itx/start.do?prodId=EAIM>. Acesso em: 19 nov. 2008.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório*: a produção dos fatos científicos. Tradução de Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

_____. *Ciência em ação*: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEMOS, André. *Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulinas, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *As tecnologias da inteligência*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Ed. 34, 193.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro*: notas para uma etnografia urbana. Núcleo de Antropologia Urbana da USP. Disponível em: <http://www.n-a-u.org/artigos.html>. Acesso em: 20 dez. 2006. Publicado originalmente na Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol 17, n. 49 - São Paulo, junho de 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1998. [1922].

MATTHEWS, D. (1999).The origins of distance education and its use in the United States. *The Journal (Technological Horizons In Education),* 27, 2. p 54. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=2361583&site=ehost-live>. Acesso em: 19 nov. 2008.

MC ISAAC, M. S.; GUNAWARDENA, C.N. (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen, ed. *Handbook of research for educational communications and technology*: a project of the Association for Educational Communications and Technology. 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan. Disponível em: <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/dechapter/history1.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

MOORE, Michael G. Editorial 1: Charles Wedemeyer, In Memoriam. In: *The American Journal of Distance Education*. Volume 13, N. 3. 1999. Disponível em: <http://www.ajde.com/Contents/vol13_3.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

MOULTON, R. G. (1917). The place of university extension in the history of education. *Proceedings of the Annual Conference of the National University Extension Association* (p. 55-59). Boston: Wright & Potter. Disponível em: <http://www.abi/inform global.database.html>. Acesso em: 19 nov. 2008.

NASSEH, Bizhan. *A Brief History of Distance Education*. Ball State University. Disponível em: <http://www.seniornet.org/edu/art/history.html>. Acesso em: 19 nov. 2008.

ON THE WEB. v. 27 i10 p. 44. THE Journal (Technological Horizons In Education), 27, 10. p.44. Disponível em: <http://find.galegroup.com.offcampus.lib.washington.edu/itx/start.do?prodId=EAIM>. Acesso em: 19 nov. 2008.

PALOFF, M.R.; PRATT, K. *Building learning communities in cyberspace*: effective strategies for the on line classroom. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.

PLATO. (2007, November 13). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=PLATO&oldid=171174680>. Acesso em: 19 nov. 2008.

PRETTO, Nelson de Luca. *Desafios para a educação na era da informação*: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância*: avaliando políticas e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. p. 29 – 53.

PROJETO FILOSOFIA. Disponível em: <http://projetofilosofia.blogspot.com/2008/04/labor-trabalho-e-ao.html>. Acesso em: 13 dez. 2008.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle.

RHEINGOLD, Howard. *The Virtual Community*, 1998. Disponível em: <http://www.rheingold.com>. Acesso em: 10 out. 2006

ROMANO DE SANT'ANNA, Afonso et al. *Umbigo é Nosso rei?* Considerações sobre o individualismo e o personalismo dos brasileiros. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2006.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAVATER, F. *O valor de educar*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SHERRON, Gene T. ; BOETTCHER, Judith V. *Distance Learning*: The Shift to Interactivity. CAUSE Professional Paper Series, #17, 1997. 1-32. Disponível em: <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/dechapter/history1.htm>. Acesso em 19 nov.2008.

SILVERN, G. M.; SILVERN, L. C. 1966. *Computer-assisted instruction*: Specification of attributes for CAI programs and programmers. In: *Proceedings of the 1966 21st National Conference* ACM, New York, NY, 57-62. Disponível em: <http://doi.acm.org.offcampus.lib.washington.edu/10.1145/800256.81068>. Acesso em: 19 nov. 2008.

SWARTZ, David. *Pierre Bourdieu*: a transmissão cultural da desigualdade social. Tradução de Maria Helena Souza Patto. Harvard Educational Rewiew, 47, 4, nov. 1997.

THE OPEN UNIVERSITY. Disponível em: <http://www.open.ac.uk/about/ou/p3.shtml>. Acesso em: 19 nov. 2008.

UNIVERSIA, REDE DE UNIVERSIDADES , REDES DE OPORTUNIDADES. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=4681>. Acesso em: 01 nov. 2008.

VALLE, Lílian do. *O sujeito isolado*: raízes antropológicas da crise da socialização e da identidade contemporâneas. Projeto de pesquisa. UERJ. Rio de Janeiro, ago. 2005.

_____. *Para além do sujeito isolado*: modos antigos e contemporâneos de presença e ação. (Projeto de pesquisa). Rio de Janeiro: UERJ, maio 2008.

_____. *Tecnologia educacional*: a educação frente à questão de seu sentido e de seus limites. Cadernos de Educação, PELOTAS, v. 7, n. 2, p. 87-96, 1998.

_____. *A escola e a nação*: Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na Primeira República. São Paulo: Letras e Letras, 1997.

_____. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. *Os enigmas da Educação*: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Rio de Janeiro: Autêntica, 2002.

_____. *A memória das professoras primárias da Guanabara de Carlos Lacerda*. Disponível em: http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/marcou.pdf. Acesso em: 20 ago 2008.

_____. *Espaços e tempos educativos na contemporaneidade*: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum, in Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro, DPA, 2000.

_____; BOHADANA, Estrella. *O quem da EAD*. Rio de Janeiro. MIMEO. 2009.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

WALDEN UNIVERSITY. Disponível em: <http://www.waldenu.edu/c/About/About_221.htm>. Acesso em: 19 nov. 2008.

WATT, Ian. *Mitos do individualismo moderno*: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robson Crusoe. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

WISE, R.; PLATO L. *Based computer assisted instruction*: an exploration. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Geographic Education* (Springfield, MO, October 20, 1987). Disponível em: <http://gateway.tx.ovid.com.offcampus.lib.washington.edu/gw2/ovidweb.cgi>. Acesso em: 19 nov. 2008.