

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO e MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS:
O Teleformar como organização de educação a distância

JOADIR FORESTI

Profa. Dra. Ana Carolina D. Escosteguy
Orientadora

Tese apresentada como pré-requisito
parcial para obtenção do título de Doutor
em Comunicação Social, no Programa de
Pós-Graduação em Comunicação Social da
PUCRS.

18 de dezembro de 2006

Biblioteca Irmão José Otão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F718c Foresti, Joadir

Comunicação, educação e mediações tecnológicas: o Teleformar como organização de educação a distância / Joadir Foresti. – Porto Alegre, 2006.

236 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. PUCRS, 2006

Orientação: Profª Drª Ana Carolina D. Escosteguy

1. Comunicação Social. 2. Educação a Distância. 3. Teleformar – Organização e Sistema . 4. Comunicação e Educação. I. Título.

CDD

Bibliotecário Responsável

Ginamara Lima Jacques Pinto

CRB 10/1204

As organizações sociais, que funcionam também como agentes educadores, poderiam assumir maior parcela de responsabilidade na mudança de valores e de atitudes dos cidadãos.

Uma vez que as organizações de aprendizagem estão se tornando o modelo para as demais, seria o caso de torná-las líderes também na passagem do modelo racional mecanicista para o modelo humanista (Felá Moscovici, 2001, p. 184).

Dedico este estudo aos educadores e aos comunicadores que acreditam num trabalho integrado; àqueles que estão sonhando e realizando projetos onde a tecnologia é aliada, a educação é aprimorada e a comunicação é ampliada. Dedico-o aos amigos, que conseguem tornar as ciências cada vez mais aliadas da humanização, sem se perder na instrumentalização.

Dedico a você, que, ao ler, faz crescer o autor em idéias e ideais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Carolina Escosteguy, pela sabedoria e pela visão com que contribuiu na sistematização deste trabalho; aos amigos, pelo incentivo e interesse; e à instituição marista, pela oportunidade de fazer interagir vários pensamentos. Agradeço a todos os que colaboraram, respondendo questionários ou participando de entrevistas, e pela oportunidade que me deram de observar o Teleformar a partir de seu olhar.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| RESUMO..... | 8 |
| ABSTRACT..... | 9 |
| PREÂMBULO..... | 10 |
| 1 NATUREZA E OBJETO DA PESQUISA..... | 20 |
| 1.1 O TELEFORMAR NO CONTEXTO DA EAD — OBJETO | 20 |
| 1.1.1 Proposta educacional do Teleformar..... | 22 |
| 1.2 UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO DA EAD — OBJETIVOS | 28 |
| 1.2.1 Questões de interação do Teleformar | 28 |
| 1.3 PREMISSAS DE ORGANIZAÇÃO PARA O TELEFORMAR..... | 29 |
| 2 CONTEXTO DA PESQUISA..... | 32 |
| 2.1 HÁ UM CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO | 32 |
| 2.1.1 Tópicos da educação a partir da pedagogia marista | 33 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO | 42 |
| 2.2.3 Mediação da comunicação na educação | 48 |
| 2.3 COMPLEXIDADE E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DE MORIN..... | 52 |
| 2.3.1 A partir do pensamento complexo | 57 |
| 2.3.2 Estratégias Metodológicas..... | 61 |
| 3 O TELEFORMAR E A COMUNICAÇÃO | 63 |
| 3.1 PRINCÍPIOS DA RELIGAÇÃO E DA ORGANIZAÇÃO | 63 |
| 3.1.1 Comunicação na interação social | 66 |
| 3.1.2 Reorganização da EAD da PUCRS Virtual | 85 |
| 3.2 CONHECIMENTO COMPLEXO PRESENTE NA EAD..... | 95 |
| 4 A INTERAÇÃO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 103 |
| 4.1 DETALHAMENTO DO INSTRUMENTAL | 105 |
| 4.2 PRIMEIRA FASE: ENTREVISTAS COM ALUNOS DO TELEFORMAR..... | 107 |

| | | |
|---------|---|------------|
| 4.2.1 | Transcrição | 107 |
| 4.2.1.1 | Primeira entrevista | 111 |
| 4.2.1.2 | Segunda entrevista | 119 |
| 4.3 | SEGUNDA FASE: TEMATIZAÇÕES E ANÁLISE INTERPRETATIVA..... | 134 |
| 4.3.1 | Tematizações..... | 135 |
| 4.3.1.1 | Ligar e desligar é competência individual e grupal..... | 136 |
| 4.3.1.2 | Interatividade é uma relação de saberes | 140 |
| 4.3.1.3 | Teleformar é a expressão prática de EAD..... | 143 |
| 4.3.1.4 | Professor é interativo por prender a atenção | 145 |
| 4.3.1.5 | Teleformar tem uma proposta diferente de EAD | 147 |
| 4.3.1.6 | Alunos querem aprender o que já sabem..... | 149 |
| 4.3.1.7 | Televisão é compreendida conforme o ambiente..... | 152 |
| 4.4 | TERCEIRA FASE: ENTREVISTA COM A EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO | 153 |
| 4.4.1 | Relato das entrevistas com os organizadores | 154 |
| 4.4.1.1 | Descrição das entrevistas | 155 |
| | A INTER-RELAÇÃO DAS PARTES..... | 169 |
| | REFERÊNCIAS | 195 |
| | FONTES DA <i>INTERNET</i> | 200 |
| | OUTRAS FONTES | 201 |
| | APÊNDICES..... | 202 |
| | APÊNDICE A — ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS | 202 |
| | APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS..... | 203 |
| | APÊNDICE C — ENTREVISTA COM EQUIPE DE GESTÃO..... | 206 |
| | APÊNDICE D — QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE DE GESTÃO | 207 |
| | APÊNDICE E — DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM EQUIPE DE GESTÃO ... | 209 |

RESUMO

A proposta desta tese se concentra nas trocas geradas pelo projeto Teleformar, levando em consideração os campos da comunicação e da educação mediados por tecnologias de comunicação. O pensamento complexo de Edgar Morin configura o método desta pesquisa, que aborda a dialógica das tecnologias educacionais e comunicacionais, da educação a distância e da educação formal. A inter-relação desses elementos é observada também por outros autores que contribuem com o pensamento transdisciplinar para a emancipação de novos campos do saber. O Teleformar, objeto desta pesquisa, é analisado a partir dos conceitos de organização e de sistema, além de outras referências teóricas, tendo sido reconstruído empiricamente mediante várias técnicas de pesquisa. Através desses procedimentos, evidencia-se o movimento de ligação e de religação do todo e das partes, a partir dos diversos agentes que integraram esta experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação, Educação, Mediações tecnológicas, Pensamento Complexo, EAD, Teleformar.

ABSTRACT

The proposition in this thesis focuses on the exchanges generated by the Teleformar project, taking into account the areas of communication and education mediated by communication technologies. Edgar Morin's complex thinking configures the method of this research work and addresses the dialog dynamics between educational and communication technologies, of distance education and formal education. The interconnection of these elements is also noted by other authors who contribute to the transdisciplinary thinking dedicated to the emancipation of new fields of knowledge. Teleformar, the object of this research work, is analyzed based on the concepts of organization and structure, in addition to other theoretical references, and has been empirically reconstructed through several research techniques. Through these procedures, the movement of connection and reconnection between the whole and its parts is evinced by the different agents participating in this experience.

KEY WORDS: Communication, Education, Technological mediation, Complex Thinking, DE, Teleformar.

*DE stands for Distance Educations

PREÂMBULO

Como preâmbulo das análises e das revisões aqui debatidas, apresento uma identificação do lugar social e do contexto intelectual a partir de onde me posiciono, como autor desta tese. Ao pensar sobre a natureza das idéias, acredito que somos desafiados a crer que o mundo ainda está por ser construído, “a gênese não acabou”, como ensina Morin (2005a, p. 81). Em permanente comunicação de saberes e de experiências, as pessoas sentem-se imersas na complexidade que faz criar e compreender, aprender e explicar. A criação não cessou, o que aqui se registra é uma parte de um todo. Ao mesmo tempo em que desejo, como autor, que o pensamento exposto, neste estudo, seja entendido, compreendo que isso se dará de formas muito diferenciadas. Como forma de narrar o desenvolvimento desta pesquisa e as reflexões que a acompanharam, optei por iniciar com uma apresentação de minha trajetória pessoal e de meu contato com as questões tratadas aqui, abordando a natureza da comunicação, da educação e das tecnologias. Entender que essas partes permitiram-me sair do empirismo e construir o pensamento presente neste estudo, é também consentir que as idéias conduzam a novas práticas, ao exercício da gênese. E, assim, para tentar contemplar a riqueza desta trajetória, optei por narrar este preâmbulo na primeira pessoa do singular, buscando singularizar um ponto de partida, enriquecido pelas reflexões do percurso.

Para escrever sobre educação a distância (EAD), observando desde uma parte do todo que é a própria EAD – pois enlaça muitas outras possibilidades —, resgato, então, minha história e experiência pessoal. Acredito que a EAD é um meio intrigante e, ao mesmo tempo, ignorado, dependendo do tipo de contato que os teóricos de diversas áreas tiveram com ela. Assim, pretendo recuperar algumas idéias mais genéricas sobre a EAD e descobrir aonde ela vai chegar utilizando-se de seu formato inicialmente inovador. Embora se tenha conseguido sistematizar conceitos e contextualizar idéias, sempre permanecem dúvidas,

como vazios em meio a um universo maior. Esses vazios fazem parte da natureza das idéias.

As informações que sustentam as declarações aqui encontradas dão suporte físico às idéias, formadas a partir das experiências biológicas e físicas no contato com o objeto empírico e teórico. Dessa forma, não me senti contrariado, ao identificar que minha trajetória profissional e intelectual encontrava eco nas palavras de Morin (2002c), quando descreve a demografia da noosfera e sintetiza, entre outros conceitos: “[...] o mito, o deus, a idéia, têm um suporte físico/energético nos cérebros humanos e concretizam-se a partir da materialidade das trocas químico-elétricas do cérebro, dos sons das palavras, das inscrições” (MORIN, 2002c, p. 141). Por isso, a química resultante das reflexões tem uma história singular, que pretendo percorrer e resumir, neste estudo, com o único propósito de integrá-la como parte do todo a ser compreendido.

Como forma de expressar a dinâmica própria do envolvimento entre pesquisador, método, sujeito e objeto, após este preâmbulo, adoto a primeira pessoa do plural, pois compreendo que, dessa forma, fica registrada a construção coletiva, amadurecida no percurso da pesquisa. Essa opção busca, através desses recursos de linguagem, manifestar o envolvimento do autor no processo de pesquisa de campo e na construção das reflexões apresentadas como conclusão do estudo, encerrando uma fase do processo ao mesmo tempo em que inaugurando novas questões. Ao lançar mão desse recurso, procura-se valorizar a inter-relação entre os atores deste estudo, considerando-os parte do todo.

A) Trajetória do pesquisador

O interesse pela comunicação nasceu a partir de meu contato com alunos de diversos níveis e de meu envolvimento com a Pastoral da Juventude da Igreja Católica. Nesses contextos educacionais, tanto formais — sala de aula —, quanto informais — que aconteciam em salões comunitários, debaixo de árvores ou até em praças —, eram freqüentes os debates sobre os meios de comunicação social (MCS). As preocupações, presentes nessas discussões, giravam em torno dos

benefícios e dos malefícios à educação, produzidos pelos meios de comunicação para as crianças e para os jovens, das ideologias dos programas de televisão e dos interesses dos donos de jornais, rádios e televisão, entre outros temas. Os MCS produziam ao mesmo tempo fascínio e abominação. As discussões partiam de cartilhas, de livros e até de recortes de jornais trazidos por alunos. As polêmicas, relacionadas a diferentes programas ou artigos, normalmente acaloravam-se e pareciam não ter fim, pois, tanto os alunos como eu, ficávamos muito envolvidos com as temáticas. Nessas conversas, revelavam-se indignações e propostas concretas de ação, para melhorar alguma situação social, e, em meio a essas discussões, surgiam inquietações pessoais e algumas perguntas como: não seria necessária uma clareza maior sobre os meios de comunicação social, ou até mesmo sobre a comunicação? Como colaborar com esse debate sem ter um aprofundamento maior na área?

As lembranças do final dos anos 80 e início dos 90 ainda estão vívidas. Na época, utilizava os artigos do jornal **Mundo Jovem** para buscar colaborar com a consciência crítica dos jovens com relação aos MCS, fazendo assinatura daquele periódico para os alunos, ou providenciando cópias para que todos pudessem ler e discutir os assuntos. Também estimulava os estudantes a trazerem recortes de outros jornais para partilhar diferentes pontos de vistas. As conclusões eram pautadas pelo conteúdo programático das aulas de Ensino Religioso e apoiadas pelas propostas dos livros e do jornal. Não havia na escola uma preocupação geral de estudar os MCS.

Até então, a minha formação baseava-se na área teológica¹, na experiência como integrante da Congregação dos Irmãos Maristas² e nas metodologias pastorais, ampliadas através de diversos cursos³. Mas foi quando iniciei a graduação em Comunicação Social–Jornalismo, em 1992, que se abriram novas possibilidades de colaboração com a educação formal e a informal. Com o avançar dos semestres, compreendi ter em mãos, além de um desafio pessoal, um compromisso social, um compromisso específico com a educação e um compromisso institucional. O social, por perceber a necessidade de uma maior clareza sobre comunicação tanto pessoal, quanto da parte dos companheiros de trabalho; o educacional, por ser o meio onde estava inserido, e

¹ Curso de Ciências Religiosas, licenciatura pela PUCRS, 1990.

² Ingresso na Congregação Marista em 1988. Para saber mais sobre a Instituição consulte: IRMÃOS MARISTAS. Disponível em: <<http://www.champagnat.org>> ou <<http://www.maristas.org.br>>. Acesso em: 24 jun. 2005.

³ A duração dos cursos freqüentados variou entre 8 h/a a 420 h/a, em nível de Extensão Universitária.

o institucional, pelo fato de a Congregação Marista — à qual pertencço — focar-se na educação de crianças e de jovens, sem ter ainda investimentos humanos e técnicos suficientes para realizar uma integração entre comunicação e educação, apesar das necessidades das escolas e das obras sociais administradas. Enfim, revelava-se uma lacuna, que precisava ser estudada, e a necessidade de capacitação de pessoas e de criação de uma cultura de comunicação em ambiente educacional.

A maioria das escolas utiliza algum recurso técnico de comunicação, como vídeos, programas de computador, circuito interno, aparelhagem para intercomunicação, informativos impressos e revistas, entre outros. Eles foram se impondo na escola por causa da aceitação dos alunos e por necessidade pedagógica. Porém, a preocupação em inserir esses meios como forma de reflexão social dentro da escola não é, e não era, uma prática constante. Entre todos os meios de comunicação, a televisão chamava a minha atenção, pois, segundo o pensamento da época, havia muita distância entre as possibilidades educacionais e de influência da televisão fora da escola e o que era utilizado dentro dela, existindo muita diferença. Eram realidades pouco exploradas. Dessa forma, o meu interesse sobre o tema cresceu à medida que entrei em contato com teóricos como Dominique Wolton (1996), que abordava o papel da televisão como legitimadora de um pensamento massificado, e Juan Ferrés (1996), que resgatava a importância de se ver nesse meio de comunicação uma preocupação a ser levada à sala de aula e de se aprender a assistir TV. Mais recentemente ocorreu o encontro com Maria Aparecida Baccega (2004), entre muitos outros autores, que fazem uma reflexão sobre o quanto é importante pensar a comunicação não só como disciplina ou recurso técnico, mas como um campo, que unido à educação, pode perpassar os diversos ambientes educacionais e familiares para ajudar a compreender o mundo e a estabelecer ações de cidadania.

No início da trajetória acadêmica, houve um período em que as dúvidas e as indagações sobre a necessidade e a importância de optar por um curso de comunicação foram muitas e contundentes. Os colegas e superiores maristas, e até os colegas de trabalho, questionavam essa minha opção. Eles indagavam sobre o porquê de estudar jornalismo num curso de comunicação social, haja vista que o ramo em que atuamos é o da educação. O ideal, segundo os comentários feitos na época, era “optar por cursos como pedagogia, ou, quem

sabe, uma licenciatura, ou ainda algo na gestão escolar. O que eu faria como bacharel em jornalismo?”. Mas, apesar do assédio e das críticas, mantive a escolha pela comunicação, com a convicção de que era um curso da área das ciências sociais, como o são outros, que também colaboram no campo educacional. Era claro, para mim, o entendimento de que a instituição marista, a qual integrava, possuía um compromisso social, e esse necessitava ser atualizado também pelo viés da comunicação. Percebia que o trabalho das escolas precisava ser aprimorado, devia integrar-se a outras áreas de conhecimento. Compreendia que, contribuindo com suas melhorias internas, estaria colaborando com o compromisso social da Instituição.

A escolha por um curso diferenciado também é resultado do contexto social-religioso, das novas possibilidades e das necessidades que se abriam em 1990, quando fiz a opção pela comunicação. A minha formação estava ligada à ação pastoral da Igreja Católica no auge dos movimentos populares dos anos 80 e 90. A vivência e a participação nos movimentos juvenis e de catequese renovada, inspirados nos documentos da Igreja e da conferência de Puebla [México] (1979), foi intensa. Esses textos foram a cartilha dos agentes de pastoral da Igreja por muitos anos, pois atualizaram, para a América Latina, o que os documentos do Concílio Vaticano II (1962-1965) significaram para o mundo todo. Nessa época, participava como agente de catequese, trabalhando com dinâmicas de grupo e ministrando aulas e cursos com base naqueles textos. Essas opções valeram, para mim e para muitos de meus colegas, o rótulo de “revolucionários”, por adotar, de forma dinâmica, os ensinamentos do Concílio Vaticano II (1962-1965), sustentados, principalmente, pela linguagem mais aberta do documento de Puebla (1979).

Para comemorar os 30 anos do Concílio Vaticano II, em 1993, aconteceu uma conferência na capital da República Dominicana, Santo Domingo. No documento resultante dessa conferência, eram tratados temas como: direitos humanos, ecologia, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), pobreza e liberdade. Sob a ótica de que a América Latina é o local de maior concentração de católicos e, também, o detentor de um grande índice de injustiças sociais, os temas da liberdade e da pobreza eram as cantilenas dos discursos e das pesquisas. As reflexões conduziam a um pensamento favorável a uma integração maior,

possibilitando a interação entre a Igreja e a sociedade, o que o documento chama de “uma evangelização inculturada” (Santo Domingo, 1993, p. 140).

No Brasil, mais precisamente em 1984, iniciava-se a campanha nacional pelas “Diretas já”. Políticos e sociedade em geral apelavam para um processo democrático nas eleições presidenciais. A campanha “Diretas já” marcou o início de um período de preocupação política e social. O resultado da campanha foi a eleição de Fernando Collor de Melo (1990-1992), o primeiro presidente civil após décadas de regime militar. O sonho durou pouco. O pedido de *Impeachment* do presidente eleito colocou a população nas ruas em manifestações contra a corrupção deflagrada em seu governo. E o presidente Collor foi impedido de continuar o mandato. Esse pequeno recorte histórico significa muito para a política e para a cultura brasileira. Significa que há um envolvimento maior da população com as causas sociais, uma preocupação com a ética e com o progresso. Aos poucos, estabelecia-se uma relação nova entre poder e população, que se refletia em diversas esferas da sociedade, inclusive no comportamento interno das instituições.

Nos noticiários e nos comentários em geral, era perceptível o ambiente favorável a mudanças. Depois de um período ditatorial, tornou-se oportuno pensar em alternativas ou sugerir estratégias de consolidação. Como em tantas outras organizações, era inevitável que a instituição marista se abrisse a alternativas que viabilizassem a ação educativa, porém a perspectiva deveria ser diferente da tradicional. As leituras favoreciam um pensamento mais próximo das realidades culturais desfavorecidas pelo acelerado progresso do capitalismo. Via-se, na educação escolar e na televisão, dois instrumentos de proliferação e de manutenção da cultura, com uma grande responsabilidade sobre cada um deles. Os debates sobre o impacto da televisão sobre a educação foram muitos, e as publicações sobre o assunto também se multiplicaram.

Ao aproximar esses dois espaços de cultura, percebi ser necessário conhecer mais a fundo o envolvimento social de cada um. Para compreender a televisão, além de estudar temas diretamente relacionados a ela, reservei um tempo para observar, com apoio no pensamento do pesquisador colombiano Jesús Martín-Barbero (1997, 2001, 2003), o poder desse veículo de comunicação sobre o imaginário das pessoas. O visual assume uma responsabilidade muito grande na comunicação. Com a crescente penetração da televisão, a imagem

traz consigo mensagens que precisam ser analisadas com cuidado. Há um “esvaziamento de sentido sofrido pela imagem”, pois ela é “submetida à lógica de mercadoria” (MARTÍN-BARBERO e REY, 2001, p. 16). Falar de educação envolvendo televisão é também perceber que, tanto uma como outra, estão imersas num conjunto de interesses mercadológicos que pode atrapalhar, mas também pode ajudar. Entende-se que uma situação de risco, como o fato de a imagem ser considerada apenas uma mercadoria, pode gerar uma situação de aprendizagem, se os interlocutores estiverem devidamente instrumentados.

Tanto a escola quanto a televisão carregam essa responsabilidade. Portanto, pareceria contraditório, pela perspectiva assumida, falar de educação sem considerar o papel da televisão. Apenas como ilustração, pode-se lembrar o fato de que as crianças tendem a passar mais tempo diante da televisão do que na presença de seus professores ou de seus pais. Como ignorar o poder desse instrumento? Ao tratar da necessidade de um diálogo constante entre a realidade em que se vive e o que se pretende ensinar às crianças, o educador Paulo Freire (1987, p. 86-95) resgata a visão de mundo que cada um tem. Assumindo o papel de educador ou de comunicador, percebe-se não ser possível a imposição de uma única visão de mundo, pois há outras em construção a partir de diferentes realidades, sejam elas oriundas de experiências pessoais vividas ou do contato com os meios de comunicação. O que ensinar ou de que conteúdo tratar em sala de aula? Esses temas, segundo Freire (1987, p. 86s), merecem um cuidado especial, pois o resultado pode vir de uma necessidade política e não de uma problematização concreta da realidade vivida pelas pessoas. Não dar atenção às situações enfrentadas pela população é uma forma de opressão, pois impede que as pessoas enxerguem a própria realidade para vê-la refletida através de outros olhares, sejam eles os de uma reportagem, de uma novela, ou de um filme. Assim, é compromisso da comunicação favorecer esse diálogo proposto teoricamente, pois se trata de uma necessidade humana.

O interesse de pesquisar a influência da televisão sobre os processos educacionais surgiu na conclusão do curso de jornalismo. A monografia de conclusão contribuiu para a conscientização sobre o ambiente social e mercadológico que cerca a comunicação e a educação. Perceber a malha de influência tanto da educação, quanto dos meios de comunicação, em especial da televisão, foi o início de uma reflexão que evitou a criação de julgamentos prévios e

permitiu o aprofundamento da pesquisa. Depois de um ano, comecei o mestrado em comunicação na PUCRS, mantendo a idéia de investigar a educação sob o olhar da comunicação. Dessa época em diante, com a ajuda do pensamento complexo de Edgar Morin, pude observar mais de perto a prática da comunicação no ambiente educacional através da teleducação, ou educação a distância. Ao trazer lado a lado, televisão e educação, procurei defender que existe uma malha, um conjunto de influências, que se tramam no corpo social. Partindo de alguns pressupostos descobertos nas pesquisas, principalmente o de que não há uma separação consistente entre as iniciativas da educação e as dos meios de comunicação social, mas um envolvimento comum que dá respostas culturais, políticas e econômicas, foi possível iniciar um diálogo para buscar não a separação de forças, mas a idéia de síntese-em-processo. Com base no pensamento complexo, pode-se perceber que não é no distanciamento entre os elementos que se encontram pistas para agregar conhecimento à sociedade, mas, justamente, no contra-ponto das aproximações. E foi na aproximação da educação e da comunicação que se encontrou a educação a distância como teoria e prática.

O contato com a educação a distância aconteceu, inicialmente, durante a análise da história da Teleducação⁴, nas pesquisas para a dissertação de mestrado, defendida no ano 2000, com o título "A complexidade da Teleducação no Canal Futura". Esse estudo permitiu um cruzamento por um lado entre televisão, educação e tecnologias para comunicação e, por outro, de aulas e de programas educativos, como era o caso do programa "Tá Ligado", do Canal Futura, da Fundação Roberto Marinho, objeto de análise daquela pesquisa. Foi nesse período que percebi a importância do estudo dos fenômenos de teleducação e de como eles se abriam a novas perspectivas em vários ambientes (educacional, dos meios de comunicação social e das empresas). De uma fase inicial de curiosidade, quase que apenas pessoal, compreendi quanto uma observação mais apurada poderia contribuir com as iniciativas sociais envolvidas com educação e comunicação. Nesse entendimento, fundamentou-se a necessidade de continuar os estudos com temas relativos à comunicação.

B) Origens e proposta de pesquisa

⁴ Cf. De antena perpendicular – Teleducação. FORESTI, J. A. 2001, p. 29-41.

A fase de preocupação com a capacidade da televisão de atrair a atenção das pessoas começou bem antes dos estudos de pós-graduação, mencionados anteriormente. Ela surgiu no contato inicial com as tecnologias educacionais e da informação e nos primeiros anos diante da televisão. Isso remonta ao início dos anos 70, quando minha família comprou um aparelho de recepção de televisão em preto-e-branco. Curiosidade, descobertas, medos, risos e brigas por causa do tempo passado em frente da televisão, foram algumas das atitudes transformadas em ações de pesquisa. Muitas das dúvidas iniciais e do desejo de descoberta manifestavam-se timidamente. Depois, por um tempo, ficaram latentes; e, na primeira oportunidade de pesquisa, procurei investigar o que ocorria e porque aconteciam certos fenômenos com a televisão e com as pessoas que se colocavam diante dela.

Durante a época em que fui estudante secundarista, fiz experimentações como cinegrafista. Com a câmara no ombro, filmei, como amador, eventos e festinhas, chegando a fazer reportagens improvisadas, cujas imagens eram editadas após, para corrigir erros técnicos. Muito improvisado, mas, no fundo, o desejo de entender a magia produzida pela imagem. Nesses exercícios do ver, parafraseando Martín-Barbero, sentia a necessidade de entender e de explicar as reações geradas pela televisão. Diante de certos programas, a sensação era de medo e, frente a outros, havia uma profunda satisfação em se perder no tempo. Mais tarde entendi que a sedução provocada pela televisão também se sustenta nessa dimensão do medo.

O temor pode ter origem em uma questão individual ou em uma situação social. O medo é uma incerteza. Faz tremer as bases que sustentam as tênues certezas humanas. “Medos, enfim, que procedem de uma ordem construída sobre incertezas e a desconfiança que nos produz o outro, qualquer outro — étnico, social, sexual —, que se aproxima de nós na rua e é, compulsivamente, percebido como ameaça” (MARTÍN-BARBERO e REY, 2001, p. 40-1). As ameaças provocam a necessidade de reequilíbrio; e é, justamente, nesse curto espaço de tempo — ou, às vezes, longo — que surge a atração pela seqüência, pelo *happy end*, pela novidade. É essa, então, um reflexo da vida no seu sentido mais orgânico, a busca de sobrevivência, na ordem, no equilíbrio, na organização. Nesse sentido, como propõe esta pesquisa, pode-se ver que a certeza, o

equilíbrio e a ordem são situações passageiras. Elas provocam novos desequilíbrios, e esses tendem a buscar uma organização.

A metodologia, adotada neste estudo, pretende contribuir para o entendimento e, ao mesmo tempo, a desconstrução de alguns conceitos, pois propõe que se trafegue sobre a via das certezas e das incertezas. Pela trajetória do pensamento do pesquisador francês Edgar Morin — um dos maiores intelectuais da atualidade e o autor de diversas obras sobre o pensamento complexo —, faz-se um percurso a partir da comunicação, costurando a televisão, as tecnologias e a educação com vistas à possibilidade de perceber as conexões da educação a distância com esse meio, através do estudo do Teleformar, curso de formação marista a distância, viabilizado pelo EAD da PUCRS Virtual. A educação a distância não é apenas uma nova alternativa de ensino com uso das tecnologias e dos recursos de comunicação, mas atua como uma nova construção e um diferente modo de perceber a realidade e de projetar o futuro.

A partir dessa visão mais complexa, pode-se perceber a comunicação acontecendo na medida em que há um entendimento sobre a construção de uma organização. A organização depende das interações entre todos os elementos que compõem esse sistema que se acabou de descrever. Dessa forma, vai-se construindo um pensamento que começa com a visão de que existe a necessidade de um conceito trinitário inicial (MORIN, 2005a, p. 133), composto pela organização, pelo sistema e pelas inter-relações decorrentes de todos os elementos em ação.

Nesse sentido, estão detalhados, a seguir, o objeto de estudo, os objetivos, as questões de pesquisa e as premissas pertinentes à reflexão a partir dos estudos de comunicação. A construção da proposta conta com uma aproximação ao objeto, procura estabelecer ligações sob o ponto de vista acadêmico e busca perceber as inter-relações entre o objeto e a fundamentação teórica. Pela metodologia escolhida, ancorada no pensamento complexo, o objeto descrito estará à disposição para ser questionado quanto a suas possibilidades dialógicas no processo interdisciplinar.

1 NATUREZA E OBJETO DA PESQUISA

1.1 O TELEFORMAR NO CONTEXTO DA EAD — OBJETO

O uso cada vez mais freqüente de tecnologias permitiu aos sistemas de comunicação e de educação a transmissão e a interação com meios diferentes dos tradicionais. A educação a distância, observada aqui através do Teleformar, é o objeto de estudo que possibilita aprofundamentos pertinentes aos campos da educação e da comunicação. É por intermédio do Teleformar que pretendemos escalar o conhecimento construído a partir de sua sistematização em relação ao meio e aos aportes teóricos.

O projeto do Teleformar foi organizado em meados do ano 2000. Ele é um curso a distância que visa à formação de agentes que atuam há pouco tempo na educação ou dos que necessitam de reciclagem para tal, especialmente voltados à rede marista. A estruturação do curso e o suporte contam com a ajuda do EAD da PUCRS Virtual. A primeira edição do projeto Teleformar ocorreu entre 2002 e 2003; e a segunda, em 2004. As duas etapas foram realizadas por equipes distintas, adotando algumas metodologias diferenciadas. Inicialmente, para atrair os participantes e para garantir um número mínimo de alunos à distância, os organizadores disponibilizaram a proposta na *Web*⁵ e enviaram fôlderes às escolas da rede marista. Todo o histórico da construção e da execução do projeto ficou disponível na *Internet* por um longo período.

Para fazer uma breve descrição do objeto em questão — o Teleformar —, foram pesquisadas informações no *site* do projeto. Foram localizados elementos referentes ao histórico, à motivação, aos objetivos, aos destinatários e ao cronograma do Teleformar. Pela linha histórica — da constituição do projeto à sua execução —, o Teleformar foi concebido dentro de um contexto de necessidades de formação para um grupo de interessados e um grupo de colaboradores com ingresso recente. Por causa dessa necessidade de formação

⁵ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. EAD – Teleformar – Teleformar. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar>>. Acesso em: 24 maio 2004.

para os colaboradores, o Teleformar levava também o nome de Formação Marista a Distância. Assim, Teleformar constitui uma sigla resultante da junção de partes de três palavras: formação, marista e distância. O termo “*tele*”, prefixo de origem grega, que quer dizer “longe ou distante”, substitui distância; a sílaba “*for*” vem das iniciais de formação; e “*mar*”, das de marista. A sigla escolhida procura resumir o nome do projeto, porém, para os alunos em geral, o curso é apenas o Teleformar.

A metodologia e o conteúdo do curso foram organizados para permitir uma formação atualizada aos irmãos maristas e aos colaboradores leigos que atuam nas obras educacionais e sociais. A temática das aulas foi definida a partir de documentos editados em nível internacional e que tratam da ação marista no mundo, filosofia da organização, teologia, pedagogia e a espiritualidade específica da congregação — chamada Espiritualidade Apostólica Marista (EAM)⁶. O curso surgiu para suprir uma necessidade específica, a de formação e de atualização do corpo executivo das obras maristas, ou seja, dos professores, dos diretores e dos agentes encarregados de levar adiante a proposta de ação e a filosofia da organização. Durante muito tempo, o investimento na formação de colaboradores era feito nas férias, o que havia se tornado insuficiente. A necessidade de um novo formato e de uma nova abrangência foi detectada pelos participantes da Assembléia restrita (Capítulo Provincial), realizada em janeiro de 2000, em Veranópolis, no Rio Grande do Sul.

Um Grupo de Trabalho (GT) foi nomeado pelo Conselho Provincial — presidência da congregação no Rio Grande do Sul —, para analisar o desafio de “Formar Irmãos e Leigos na Espiritualidade Apostólica Marista (EAM)”. Levando em conta as necessidades detectadas e a trajetória histórica, o GT propôs que fosse realizado “[...] um projeto de formação na EAM, destinado principalmente aos colaboradores leigos. Para atingir a maioria, seria desenvolvido o projeto com o apoio e a colaboração da PUC Virtual — Educação a Distância”⁷.

A partir dos objetivos sistematizados pela equipe eleita, foi construído um documento para contextualizar a proposta e dar visibilidade às chaves norteadoras do curso⁸. Desse documento original, destacamos a seguinte

⁶ IRMÃOS MARISTAS. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/pt/220200000.htm>>. Acesso em: 1º ago. 2004.

⁷ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. EAD – Teleformar – Teleformar. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar>>. Acesso em: 24 maio 2004.

⁸ Retirados de documentos originais sem registro bibliográfico.

proposta para o Teleformar: “[...] por ser uma necessidade para os irmãos maristas e para seus colaboradores leigos com vistas a conhecer e se envolverem na concretização da EAM — Espiritualidade Apostólica Marista —, o Teleformar deve ser amplo e comprometedor. A abrangência está relacionada a atingir, em médio prazo, o maior percentual possível do público-alvo, dando um ritmo condizente com os recursos tecnológicos modernos”. Dessas palavras iniciais, foram geradas as propostas para o curso e montados os módulos, bem como escolhidos e capacitados os professores para os recursos de EAD.

O curso demandava urgência, pois era uma atividade de aprofundamento da filosofia da organização, e que encontrou na EAD uma forma eficaz de atingir o maior número possível de colaboradores e de integrantes. Diante da urgência, foram escolhidos os temas que, ao ver da equipe, deveriam pautar o Teleformar naquela circunstância. Os temas se tornaram urgentes também por terem sido citados nos documentos mais recentes que regem a instituição marista. Em 1993, foi publicado um texto, com linhas de reflexão e de ação, para orientar a ação marista no mundo, a partir da Espiritualidade Apostólica Marista⁹. O documento aponta para uma aproximação maior entre a filosofia da Instituição, traduzida como Espiritualidade, e a ação prática no campo da educação. Dessa forma, o Teleformar passou a ser a maneira mais ágil e abrangente para colocar em prática o que o documento sugeria, permitindo, inclusive, a possibilidade dos participantes do curso encontrarem novas formas de “atualizar o carisma do fundador da Congregação, Marcelino Champagnat”, conforme sugere o documento de 1993¹⁰.

1.1.1 Proposta educacional do Teleformar

Há, por conta das características específicas do Teleformar, elementos didáticos e de relacionamento dificilmente encontrados em outros cursos do EAD. Trata-se do cunho vivencial-presencial, que se refere a uma proposta de envolvimento pessoal com os temas do curso, com o objetivo de gerar mudanças de atitude e o comprometimento dos envolvidos. As palavras conversão,

⁹ IRMÃOS MARISTAS. Atas do XIX Capítulo Geral. Roma, out. 1993. Texto original em espanhol - Disponível em: <<http://www.champagnat.org/pt/220200001.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2004.

¹⁰ Idem.

engajamento e adesão são as referências do desejo e da proposta diferenciada do Teleformar. Assim, não interessa ao Teleformar apenas transmitir conhecimento. Ele exige um envolvimento subjetivo, orientado pela Espiritualidade Apostólica Marista (EAM). O conteúdo estudado é orientado por esse documento bem como as técnicas para o envolvimento vivencial.

Através da constituição de uma equipe de sete pessoas foi dado andamento ao projeto do Teleformar. A equipe se constituía de irmãos maristas e de profissionais do quadro funcional das unidades educacionais. Seus componentes foram captados nas escolas e na própria sede administrativa da instituição. Eles estabeleceram contato permanente com a equipe da EAD da PUCRS Virtual, contrataram professores, treinaram os monitores dos postos distantes e inscreveram os alunos.

A equipe optou por fundamentar a proposta do curso em elementos práticos e históricos, como forma de retratar a trajetória da Instituição e seguindo o viés da pedagogia e da filosofia, adotadas nas escolas da Instituição. Para o público-alvo, aquele que seria motivado a matricular-se no curso, o projeto contava com a motivação específica de buscar inserir o interessado no contexto histórico da fundação da instituição marista. Nos próximos parágrafos, buscamos descrever os elementos que sustentam o Teleformar a partir da equipe que o criou, com base nos originais disponíveis na *Web*¹¹.

Nessa motivação, aparecem elementos ligados ao fundador do Instituto Marista, Marcelino Champagnat, cuja citação em francês: "*Il nous faut des Frères*", ou seja "precisamos de Irmãos", tornou-se a motivação para expandir a Congregação, a ponto de os irmãos maristas saírem da Europa e chegarem, inclusive, ao Rio Grande de Sul e fundarem a PUCRS. O objetivo da Instituição permanece o mesmo: a formação humana, cristã e profissional dos colaboradores. Fundamentado em elementos bibliográficos e na experiência pedagógica, referentes à fundação da Congregação, o Teleformar se propôs a fazer um resgate desses, adaptando-os aos colaboradores engajados na Instituição através das escolas e das obras sociais. A perspectiva modificou-se pelo fato de, no início do século XIX, serem apenas os irmãos maristas os atores da educação nas escolas paroquiais ou próprias da Congregação. Hoje, nas

¹¹ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. EAD – Teleformar – Motivação. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar/motivacao/motivacao.htm>>. Acesso em: 24 maio 2004.

escolas e nas obras sociais, existem os irmãos e um grande número de colaboradores. Volta-se a esse público o resgate das origens e da formação para manter viva a motivação do fundador Champagnat.

A identidade do educador, inspirada em Champagnat, baseia-se nas atitudes por ele preservadas, e inculcadas nos primeiros irmãos maristas, tais como: presença constante através de visitas às salas de aula, acompanhamento das dificuldades acadêmicas, idas a todas as escolas e envio de correspondências com orientações e com estímulos. Em período de férias, o fundador reunia os educadores em L'Hermitage, interior da França, para aprimorar a formação numa atitude de aproveitar a folga dos alunos e preparar melhor os irmãos maristas, muito jovens em sua maioria. Sua tática era fazer com que os mais adiantados ajudassem os que apresentavam mais dificuldades, estabelecendo um clima de entre-ajuda como parte do relacionamento.

Com o crescimento da Congregação e a incorporação de colaboradores externos, a formação continuou sendo algo prioritário e de relevante significado para a educação marista. As férias continuavam e continuam sendo aproveitadas para a formação, mas a concorrência com outras atividades também necessárias acabou atraindo o interesse e levando muitos dos colaboradores e dos irmãos maristas para ações afins. Os programas de formação de férias permanecem, são elaborados de acordo com necessidades e critérios observados nas Avaliações Institucionais e contam com participação de um grupo representativo. O universo de colaboradores atuantes é, porém, bem maior e necessita de recursos que atendam às lacunas formativas.

No início dos anos 70, por conta do Concílio Vaticano II, houve uma crise na Igreja como um todo, pois ele propôs mudanças, e nem todos estavam preparados para admitir novas posturas diante da sociedade. Para a Congregação Marista, isso significou a saída de muitos irmãos maristas, o fechamento de escolas e a necessidade de reestruturar a forma de estabelecer contato com os alunos. Foi, nessa ocasião, que ocorreu a abertura para um contato maior com os colaboradores, além dos próprios irmãos maristas. Para manter a pedagogia e a filosofia marista, esses colaboradores precisavam ser formados e preparados com urgência. A JEMAR — Jornadas Educativas Maristas —, curso presencial de férias, foi a fórmula encontrada, para realizar essa aproximação entre filosofia, pedagogia marista e colaboradores, perdurando até

hoje. Para intensificar essa formação, havia também cursos catequéticos, uma espécie de intensivo sobre Bíblia, Cristologia e Metodologia da Catequese para a formação de alunos e de professores. Era uma forma de, em menos tempo, cooperar na formação de agentes das obras maristas.

Para quem organizou o projeto e acompanhou a trajetória descrita acima, a lembrança de conquistas e de necessidades ficou marcada de forma particular.

Temos avançado bastante quanto à exigência de que os Educadores e Educadoras Leigos tenham uma titulação e competência profissional. Esforços continuam no sentido de dar a todos uma formação dentro da Missão Educativa Marista. Entretanto, em sua avaliação trienal, o Capítulo Provincial constatou que é preciso investir em profundidade e em extensão neste projeto de Formação dos Leigos e Leigas que colaboram e participam no Projeto Educativo Marista¹².

Com essas palavras, o Teleformar se propõe a ser a continuidade da formação, por entender seu papel social, mas também por pretender atingir um número maior de pessoas, porém de maneira original. Para o Teleformar, todas as pessoas envolvidas com a Proposta Educativa Marista devem estar informadas e serem conhecedoras da missão e do compromisso social da Instituição. E essa necessidade não parte apenas da situação regional do sul do Brasil, mas é um apelo registrado pela Congregação Marista em 1993, por ocasião do XIX Capítulo Geral¹³, quando se inicia a documentação sobre o espírito que orienta a presença marista no mundo. Esse documento trata da Espiritualidade Apostólica Marista, destinada aos irmãos e aos leigos maristas. Nos últimos anos, o superior-geral da Congregação, Seán Sammon (2003), tem dedicado algumas circulares ao propósito de colaborar na identidade marista, refletindo sobre a Espiritualidade e sobre os aspectos humanos presentes nessa.

Nesse sentido, o Teleformar propõe uma aproximação dos seus colaboradores com a proposta da Instituição para atingir as metas da educação de uma forma eficaz e coerente com a fundação. Para facilitar, durante o processo de documentação e de execução, os organizadores procuraram identificar quem são as pessoas envolvidas com o Teleformar. Para dar uma nomenclatura ao público-alvo do projeto, a equipe do Teleformar utilizou os

¹² PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. EAD – Teleformar – Motivação. Disponível em <<http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar/motivacao/motivacao.htm>>. Acesso em: 24 maio 2004.

¹³ IRMÃOS MARISTAS – Espiritualidade e missão. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/pt/220200001.htm>>. Acesso em set. 2006.

nomes *educador* ou *educadora marista*, entendidos como todas as pessoas que atuam e/ou se envolvem no projeto, independente de cargos internos na Instituição. Seria uma forma de fazer com que todos se sentissem envolvidos com a metodologia. A proposta de trabalho era a mesma para todos: uma educação integral, pressuposto básico da educação contemporânea, com a utilização de avançados recursos tecnológicos para atingir o maior número possível de educadores. A estrutura básica montada nos *telepostos*¹⁴ tinha o objetivo de fazer com que os educadores se sentissem parte do projeto.

O entendimento a que se propunha o projeto é bastante amplo, bem como os interesses dos públicos, bastantes diversificados. Esses afastamentos iniciais de visão poderiam proporcionar um distanciamento entre os interesses pessoais e a capacidade de absorção dos temas tratados. O curso propõe uma espécie de trabalho colaborativo, em que os alunos se unem para alcançar os objetivos propostos pelas aulas. O resultado da avaliação não se dá de forma individual, mas por meio da construção feita por um determinado grupo.

Os públicos do Teleformar são diversificados por região, por interesse e pelas formas de envolvimento com a Instituição. Na primeira edição do Teleformar (2002-2003), havia irmãos e colaboradores maristas dos Colégios e Obras Sociais das Províncias Maristas de Porto Alegre, Santa Maria e Santa Catarina (Estados do RS, SC e DF); grupos de professores e funcionários da PUCRS; candidatos à vida marista nas diversas etapas; leigos do Movimento Champagnat da Família Marista; integrantes do movimento Juventude Marista (JUMAR) e ex-alunos maristas. Na segunda edição (2004), manteve-se o mesmo público, mas a área de abrangência aumentou. O sinal gerado via satélite pelo EAD da PUCRS Virtual, durante a primeira versão do curso, era captado no Rio Grande do Sul; e, na segunda fase, passou a ser recebido em novos *telepostos* de Estados do Nordeste, Centro e Mato Grosso do Sul.

O momento histórico vivido pelos maristas possibilitou aos organizadores do projeto potencializar o Teleformar e levá-lo a outros Estados, pelo fato de estarem comemorando o centenário de atuação no Brasil. Esse alargamento geográfico fez com que a instituição marista, através das comemorações do Centenário da Presença Marista no Brasil (1997) e do Teleformar, resgatasse

¹⁴ Nome dado aos locais onde são recebidos os sinais via satélite e os educadores realizam intercâmbios sob orientação de um animador/monitor.

parte da história, do esforço, de nomes e do legado marista ao longo dos 100 anos de atuação no país. Para a Instituição, “os irmãos maristas mais antigos escreveram a história com extraordinária dedicação, competência e paixão e, por isso, são o símbolo da necessidade e do desafio de continuar, por mais um século, o trabalho de evangelização que eles iniciaram”¹⁵.

Pela estruturação inicial do Teleformar¹⁶, o projeto estimulava, nos cursistas, o desejo de serem os multiplicadores dos saberes e das práticas reveladas na história dos antecessores maristas, de forma moderna, com competência, criatividade e com a mesma paixão. Os cursistas educadores são vistos como os novos evangelizadores, à luz dos antepassados, e como sinal de uma nova oportunidade, para alcançar mais um centenário. De uma forma mais específica, o Teleformar reporta à necessidade de envolver as pessoas que exercem atividades junto às obras maristas, numa perspectiva de lhes oferecer segurança diante da própria capacitação técnica, intelectual, espiritual e relacional. Por isso, o programa pretende: “[...] oportunizar a irmãos e leigos momentos de estudo e encontros vivenciais, a fim de conhecerem e aprofundarem a Espiritualidade Apostólica Marista mediante experiências de encontros consigo, com o outro, com Deus e com o mundo, para — de acordo com as intuições de Marcelino Champagnat — cada vez mais identificar-se e comprometer-se com a proposta da missão marista”¹⁷.

A primeira edição do curso (2002-2003) foi distribuída em três semestres de estudos, com aulas quinzenais de duas horas cada uma. A programação oferecia encontros presenciais para animadores dos *telepostos*, retiros de motivação e de treinamento. Já a segunda edição (2004) foi desenvolvida em dois semestres, com aulas semanais de duas horas, alguns encontros presenciais de treinamento para os animadores e um congresso para todos os participantes do Teleformar, em Porto Alegre. Segundo as entrevistas com alunos e com organizadores, a primeira edição do Teleformar (2002-2003) foi marcante pelos resultados, principalmente por perceberem os objetivos sendo alcançados, o que alimentou o desejo de continuidade do projeto.

¹⁵ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. EAD – Teleformar – Objetivos. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar/objetivos/objetivos.htm>>. Acesso em: 24 maio 2004.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Ibidem.

1.2 UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO DA EAD — OBJETIVOS

O objetivo deste estudo sugere constantes questionamentos e reelaborações. Isso ocorre por necessidade própria da metodologia adotada e da constituição do objeto. Ao colocar de forma sistemática e organizada os principais objetivos do estudo, hipóteses e questões de pesquisa, buscamos aproximar, nessa conjunção de conceitos, o objeto, os objetivos e o método. Com essa aproximação, pretendemos desenvolver uma proposta de interação ou interatividade¹⁸ com vistas à construção de temas relevantes aos estudos da comunicação, inseridos no contexto das ciências sociais.

A proposta do estudo é apontar possibilidades teóricas do campo da comunicação para a educação no contexto das novas tecnologias, levando em conta a trajetória da pesquisa em comunicação e o pensamento complexo. Especificamente, observar os projetos de EAD, utilizando o Teleformar como objeto de estudo, e perceber como eles se preocupam em instaurar uma nova dinâmica de aprendizado, verificar como a comunicação colabora para esse aperfeiçoamento, ou promove processos alternativos de comunicação. Também observar como a educação a distância, pelo ponto de vista da comunicação, responde às necessidades de educação e de formação de agentes sociais dentro da filosofia marista exposta pelo programa Teleformar. Enfim, buscamos verificar se os usos dados às tecnologias aproximam-se dos objetivos do Teleformar e se os professores e os mentores do projeto interagem com as tecnologias como mediadores de comunicação, ou como instrumento de trabalho.

1.2.1 Questões de interação do Teleformar

Em meio às diversas iniciativas de educação a distância, esta pesquisa traz a preocupação de perceber quais seriam as razões que fazem do Teleformar um curso diferenciado pela proposta de construção do conhecimento a partir das estratégias de comunicação, implementadas pelas novas tecnologias. Junto a

¹⁸ O desdobramento dos conceitos de interação e interatividade será abordado em várias partes desta pesquisa, especialmente no capítulo 4.

essas preocupações, são feitas algumas questões que podem ajudar no desdobramento e compreensão da EAD. São elas: a) a filosofia marista, como proposta de educação a distância, através do Teleformar, acompanha as adequações para o meio tecnológico a que se propõe? b) é possível adotar o pensamento complexo como elemento-base de reflexão das atividades que compõem o Teleformar? c) o Teleformar, como proposta de educação utilizando novas tecnologias, responde às necessidades dos agentes de educação escolar? d) a proposta do Teleformar permanece atendendo ao objetivo inicial de fazer com que seus agentes se identifiquem, se aproximem e se comprometam com a proposta da missão marista?

1.3 PREMISSAS DE ORGANIZAÇÃO PARA O TELEFORMAR

Diante dos desdobramentos citados, construímos premissas para dar andamento a pesquisa sobre a EAD. A linha adotada neste estudo sugere que o Teleformar se apóia nos recursos da educação a distância, oferecidos no âmbito da Universidade (PUCRS), onde encontra dinâmicas de comunicação estabelecidas pelos programas de treinamento. Esse ambiente oferece um programa de ação preconcebido¹⁹, provocando uma dependência nos agentes e na metodologia. Essa dependência se dá pelos recursos técnicos e pelas experiências a distância e presenciais na busca da construção do conhecimento, os quais são concebidos a partir dos cursos oferecidos nas unidades da Universidade, estruturados de forma seqüencial e presencial.

Durante a construção deste estudo, houve uma preocupação em adotar o uso de premissas ou hipóteses. Porém, optamos por construir uma premissa que apontasse para uma análise qualitativa do objeto. Evitamos trazer uma conotação verificativa para a premissa, que ficou assim constituída: *“O Teleformar se apóia nos recursos da educação a distância oferecidos no âmbito da universidade, onde encontra dinâmicas de comunicação estabelecidas pelos programas de treinamento no que se refere ao pensar e ao uso das novas tecnologias, deixando o envolvimento dos agentes e a construção do conhecimento dependentes dessas*

¹⁹ Detalhes sobre a metodologia usada pelo EAD da PUCRS também se encontram descritos nas entrevistas com a equipe organizadora do Teleformar, na parte 4.

técnicas e da experiência presencial do mesmo curso oferecido há anos". Dessa forma, e sabendo da dinâmica que o estudo imprime ao trabalho, permitindo acréscimos ou contrações, acreditamos ser possível a investigação sobre o objeto.

O pensamento organizativo do Teleformar pode advir de algumas premissas subseqüentes, tais como: a) a filosofia da instituição marista, pelo projeto Teleformar, ainda não encontrou o suporte técnico adequado para utilizar os meios tecnológicos, permanecendo uma distância entre o que se propõe e o que se consegue realizar, e implantando um processo original; b) o pensamento complexo é uma alternativa importante no processo e na adaptação tecnológica e filosófica para viabilizar o Teleformar como resposta às necessidades urgentes de comunicação para a educação; c) o Teleformar atende em parte à formação dos agentes de educação por trazer uma proposta da Instituição e fazer com que os mesmos se sintam obrigados a freqüentar o curso, independentemente dos apelos modernizados pelos recursos tecnológicos; d) a proposta do Teleformar se mantém atualizada, mas não é possível perceber a identificação, a aproximação e o comprometimento dos agentes com as práticas e com as parcerias, propostas pelo projeto, sob uma visão mais complexa.

Embora o discurso teórico do Teleformar projete uma alternativa válida para a educação a distância, como uma oportunidade para a formação de um grupo de líderes mais comprometidos com a filosofia da Instituição, falta uma visão do sistema e da organização, onde o Teleformar estaria inserido e interagindo no ambiente de educação. A Instituição que sustenta o Teleformar também se encontra em ambiente educacional. Uma visão a partir da Instituição faz com que o Teleformar se preocupe com a formação humana, filosófica e profissional, porém, um curso a distância se preocupa com a amplitude do contexto. Essa ponderação propõe uma reflexão sobre os fundamentos de formação, conforme idealiza Morin (2005a), ao perceber que a organização humana contém um sistema, e esse é conhecido pelo todo e pelas partes. Ora, se o todo é mais amplo que as partes, o Teleformar se coloca como parte diante da Instituição e da educação, mas, ao mesmo tempo, é um todo quando as partes que o compõe o percebem de forma mais ampla, como o todo. Nesse sentido, o Teleformar, como formação marista a distância, precisa ser percebido como força de organização e de sistematização, ou seja, ao se propor como uma formação, essa pode acarretar novos vínculos para o próprio Teleformar. Assim,

uma visão complexa de um sistema de educação a distância deveria seguir alguns passos como os propostos por Morin:

Nós chegamos a um princípio sistêmico-chave: a ligação entre formação e transformação. Tudo o que forma transforma. Este princípio se tornará ativo e dialético na escala da organização viva, em que transformação e formação constituem um circuito recursivo ininterrupto (MORIN, 2005a, p. 147).

O Teleformar, em suas duas edições, passou por mudanças de estrutura e de discurso. Transformou-se porque formou os que o constituíram, e permanece nesse processo por estar aberto a intervenções, tanto dos professores quanto dos alunos. A proposta de EAD, da PUCRS Virtual, também se transformou, por que contou com uma equipe que se formou a partir do trabalho que a constituiu. Essas duas constatações são feitas de forma independente de análises mais profundas. Surgem da observação e do acompanhamento do resultado de cada um dos projetos, o que não significa dizer que a sistematização ocorrida tenha sido planejada. Muito do que aconteceu resultou de experiências anteriores com a educação formal. Agora, analogamente a um patriarca, ao observar seus feitos, a EAD poderá tomar consciência de seus passos, e constatar como a formação promovida gerou uma transformação. O passo seguinte da elaboração do Teleformar não está de todo pensado, mas seria oportuno partir desse circuito recursivo proposto por Morin (2005a). Ou seja, se o conhecimento é uma permanente conquista, o Teleformar, como EAD, está no caminho de se descobrir e precisa aprender a partir do que ensinou.

Ao tratar do Teleformar, e da EAD, como organização sistêmica interativa, propomos uma visão complexa e não-totalitária. Nesses recursos de educação perpassada pela comunicação e por aportes tecnológicos, concentram-se as interações que permitem a existência de um sistema em constante aperfeiçoamento. Ao perceber nele uma organização, podemos iniciar o estudo de suas partes, e, também, situar o Teleformar como parte de um todo. Esse sistema organizado em forma de todo tem relações com outros sistemas, por ser, também, uma parte nesse todo que precisa ser aprimorado. Serão as "ações entre as unidades complexas, constituídas, por sua vez de *interações*", conforme ensina Morin (2002a, p. 264), que permitirão um aprofundamento deste estudo com um olhar da comunicação.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta primeira parte, buscamos fazer uma contextualização da educação e da comunicação a partir de seus conceitos básicos, para chegar a uma compreensão de que educação se está falando neste estudo, bem como que comunicação está sendo referida. Partimos do pressuposto de que a comunicação, independente do meio que se utilize, é uma força pouco sistematizada como proposta formal de conhecimento para a sociedade. Embora os governos não a reconheçam, é a comunicação a grande responsável pela assimilação, transmissão e recuperação dos aprendizados. É ela que permite dinâmicas complexas de conhecimento. Talvez seja por isso que não exista um reconhecimento para a comunicação, porque ela está em constante mutação para atender às necessidades da sociedade. E a educação, parceira permanente da história humana, é responsabilizada pelos ganhos e pelas perdas das novas gerações. Muitas pessoas querem ensinar em nome de uma educação moderna, melhorada, libertadora, construtivista, humanizadora, porém, de nada adianta ter uma visão renovadora fechada em si se o sistema não se abre para o conjunto e para a avaliação das ações feitas. Entre erros e acertos, essa educação tem acompanhado os passos da sociedade. Ela acontece, está aí, carrega uma gama de genética própria que, por sua longa trajetória, nem sempre se deixa contar.

2.1 HÁ UM CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO

Estará na educação a responsabilidade pela compreensão? Estará na educação a responsabilidade pela explicação? Quando a mãe ensina a criança a se defender, a escolher o que é melhor, ela estará explicando algo para que a criança compreenda, ou para que, simplesmente, repita sem questionar? Qual será a finalidade última da educação? Terá a educação um conhecimento ou uma

via independente de concretização dos desejos das pessoas, de seus projetos de futuro? Há muito tempo nos fazemos perguntas semelhantes a essas, e acreditamos que essas dúvidas não são apenas nossas. Questiona-se o dever de ensinar, o por que desejamos que os outros aprendam nossos saberes, nossos ideais, nossa história, nossos sentimentos. E, por alguns instantes, podemos ficar quase convencidos de que não há razão para a educação. Sim, por longos minutos, é possível cair nessa tentação. E, num ato de libertação da humanidade, tendemos a dizer que as pessoas deveriam ter a liberdade de escolher, de buscar e de educar-se conforme julguem melhor. Depois, deixando-nos envolver por processos sistêmicos e interações — e em vista da ordem-desordem, discutida por Morin ao longo de seu **Método** —, sucumbimos à teoria e relevamos o conhecimento legado pelos pensadores reunidos neste estudo.

Consideramos oportuno ressaltar, neste início de observação sobre a história da educação, aquilo que, para Morin (1999, p. 165), torna-se elemento importante para o conhecimento, ou seja, “não há compreensão sem explicação”. A explicação é um elemento que se coloca como inter-relação para as pessoas. O uso de tecnologias colabora na parte da explicação. E, para que aconteçam transformações do pensamento, é necessária a compreensão. Numa dinâmica permanente, a explicação auxiliada pelas tecnologias colabora na compreensão para gerar a transformação do pensamento. Antes de aprofundarmos essa questão dialógica entre compreensão e explicação, passamos a resumir a história dessa relação de explicações formais, procurando perceber nos métodos educacionais, a compreensão elaborada. Não se trata de uma construção linear, mas de recorrências constantes. São explicações que geram compreensão e que podem gerar novas explicações.

2.1.1 Tópicos da educação a partir da pedagogia marista

Nos primórdios de 1900, no Rio Grande do Sul, acontecia a sedimentação das imigrações italiana e alemã, entre outras. Nesse período, quase não existiam escolas públicas. A responsabilidade sobre a educação era basicamente ligada à instrução recebida em casa e à proporcionada junto à Igreja mais próxima. Não é

de se estranhar que o catecismo e as instruções elementares de gramática e de matemática tenham sido acompanhados com entusiasmo pelos professores e pelos alunos, pois faziam parte da educação básica da época. Porém, por parte das famílias, além da instrução religiosa, a maior preocupação era a de que as crianças aprendessem a ler e a escrever.

Muitos dos primeiros professores de escolas paroquiais eram missionários vindos da Europa a convite de autoridades civis ou eclesiásticas. No caso das escolas maristas no sul do Brasil, os três primeiros missionários vieram da França e se estabeleceram na região de colonização alemã (Bom Princípio, RS), depois, eles se expandiriam para áreas de colonização italiana e outras. Os maristas traziam consigo uma proposta de educação marcadamente religiosa e humanista, baseada na experiência do fundador da Congregação, São Marcelino Champagnat, que insistia na necessidade de os educadores agirem com amor, para ensinar. Para ele, educar consistia, primeiramente, em amar. Assim, as regras dos maristas traziam como orientações: “[...] um professor que ama, pode advertir e aconselhar; o amor que se sente em suas palavras dá-lhe mais força e mais graça; as crianças acolhem seus avisos como manifestação de sua amizade, e seguem-no com docilidade” (1927)²⁰. Essa forma de orientação foi se desenvolvendo em outras premissas, adotadas na Europa, tornando-se uma proposta de ação pedagógica; e, aos poucos, com a prática nas escolas do Rio Grande do Sul e do Brasil, originou o que hoje se denomina pedagogia marista.

A pedagogia marista baseia-se numa metodologia de educação que busca conciliar os valores humano-cristãos com métodos modernos de aprendizagem, procurando preservar a integridade da pessoa e partindo da premissa de que o educando precisa ser respeitado e amado, como condição do aprendizado. O detalhamento dessa proposta pedagógica foi sendo sistematizado em diversos documentos e práticas. Atualmente, os educadores maristas são orientados a partir da Missão Educativa Marista (SIMAR, 2003). A Escola Marista existe para educar, mas a partir de princípios cristãos. Dessa forma, a escola trabalha com evangelização, propondo Jesus Cristo como modelo a ser conhecido e seguido (SIMAR, 2003, p. 40), ou ainda: “[...] a educação, no seu sentido mais amplo, é

²⁰ IRMÃOS MARISTAS. **Pedagogia. A “regra de ouro” para os educadores maristas**. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/pt/210500004.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2005. Baseado no original em francês: Avis, leçons, sentences et instructions, 1927, p. 431-3.

o nosso campo de evangelização: nas instituições escolares, em outros projetos pastorais e sociais e nos contatos informais” (SIMAR, 2003, p. 41).

Os educadores — os professores e as outras pessoas que atuam no ambiente educacional — são desafiados a fazer da sua opção profissional um projeto de vida. Eles são estimulados a testemunhar com a própria vida o que ensinam, e a assumir dessa forma a missão de educar: “[...] o nosso trabalho de educadores não é apenas uma profissão, mas uma vocação” (SIMAR, 2003, p. 46). É nessa perspectiva que se inspira o Teleformar, fazendo um resgate da dimensão vocacional dos educadores inseridos nas escolas maristas.

A idealização da escola marista surgiu com Marcelino José Bento Champagnat (1789-1840), na França, em um vilarejo que sofria com os desastres da repercussão da Revolução Francesa, em 1817, principalmente referentes à educação. A partir de sua experiência com a pobreza e a ignorância, surge um estilo marista próprio de educar:

O nosso estilo educativo baseia-se em uma visão integral, que se propõe conscientemente a comunicar valores. Ao partilharmos essa visão com outros educadores, principalmente os cristãos, empregamos uma abordagem pedagógica própria, desenvolvida inicialmente por Marcelino Champagnat e pelos primeiros maristas, e que era inovadora em muitos aspectos (SIMAR, 2003, p. 49).

A abordagem própria, referida no documento, diz respeito a aspectos de valorização da pessoa através de algumas atitudes fundamentais (SIMAR, 2003, p. 49-55). Segundo o fundador da Congregação Marista, “[...] para bem educar as crianças é preciso, antes de tudo, amá-las todas igualmente” (FURET, 2000, p. 501). E, desse princípio, decorrem outros que caracterizam a particularidade desse estilo de educação:

Presença, simplicidade, espírito de família, amor ao trabalho, ser e agir do jeito de Maria. Procuramos adotar essas atitudes e valores como modo próprio de inculturar o Evangelho. É o conjunto desses elementos e a sua interação que dão ao nosso estilo a sua originalidade, inspirada pelo Espírito Santo (SIMAR, 2003, p. 49).

Dessa forma, nos 77 países onde há educadores maristas, a pedagogia adotada é a mesma, respeitando a cultura e as legislações locais, mas, fundamentalmente, propondo o amor cristão como princípio educativo e adotando atualizações constantes conforme as aprofundadas em instituições

similares. Por isso, “um Colégio Marista é um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização” (SIMAR, 2003, p. 57). Na sua tarefa de inculturação, incentiva os alunos a “aprender a aprender, a fazer, a conviver e, principalmente, a ser”. O que não difere de princípios adotados pela UNESCO ao tratar da Educação, um tesouro a descobrir (DELORS, 1999, p. 89-102). A educação marista baseia-se nos princípios católicos e, “[...] como Escola Católica, é uma comunidade em que fé, esperança e amor são vividos e comunicados, e na qual os educandos, progressivamente, são iniciados no permanente desafio de *harmonizar fé, cultura e vida*”²¹ (SIMAR, 2003).

Com relação ao lugar social em que se insere a educação marista historicamente, o fundador indicou aos primeiros educadores que fossem ao encontro dos alunos (SIMAR, 2003, p. 67-76), lá onde eles estivessem, e, independente da estrutura disponível, fosse através de escolas ou com proposta de educação informal, atendessem a todos.

Com espírito missionário, estamos abertos a todas as crianças e jovens, independentemente de sua crença, sabendo que não podemos trilhar o mesmo caminho com cada um deles na nossa missão de evangelização. [...] Buscamos a oportunidade de estarmos presentes junto às crianças e aos jovens, onde se reúnem no seu tempo livre, como nas práticas esportivas, recreações, nas atividades culturais e artísticas, nos bairros e nas paróquias [...] (SIMAR, 2003, p. 67-8).

O advento da escola marista no mundo e no Brasil foi se sucedendo e se adaptando às conquistas pedagógicas e sociais de cada época. No início do século XX, houve um encontro de influências pedagógicas e comportamentais dentro desse contexto, como se pode ver em seguida. Esses comportamentos também foram responsáveis por adaptações técnicas das escolas.

De modo geral, o modelo inicial de atividade nas escolas era basicamente instrucionista, influenciado pelo pensamento de Émile Durkheim (1858-1917)²². Nessa época, as escolas maristas também adotavam essas metodologias. O próprio fundador editou instruções para os primeiros irmãos maristas, chamando-as de “Avisos, lições, sentenças e instruções” (FURET, 1927). De acordo com Moacir Gadotti (1997), Durkheim (1955) defendia que a educação se faz a partir da experiência dos mais velhos sobre os mais novos. As famílias

²¹ Documento da Igreja católica: Gravissimum Educationis Momentum, 8.

²² DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

daquela época pretendiam colaborar com a socialização de seus filhos, para que eles, no futuro, pudessem dar um retorno moral e financeiro à própria família. A influência do pensamento francês fundamentava a idéia dessas necessidades da família e do próprio Estado. Esse último, por sua vez, havia aberto a possibilidade de famílias e de missionários colonizarem a região. Por isso, na época da colonização, a educação instaurada na região sul do país era fortemente inspirada nas idéias políticas e sociais de Durkheim (1955), como aponta Gadotti.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1955 apud GADOTTI, 1997, p. 115).

Essas concepções de educação foram perpassando as gerações, como podemos observar ainda hoje nas escolas e no comportamento familiar no que se refere à educação dos filhos. O professor dá a aula, passa a matéria, dá o tema ou a tarefa de casa, e o aluno precisa responder ao nível proposto. Ou seja, falar de educação é ter noção de que a educação se faz passando experiência de alguém que a viveu para alguém que ainda está amadurecendo. Por outro lado, há também que se considerar a influência religiosa sobre as questões básicas de educação e de moral.

As formas como a religião e a liberdade eram vistas pela sociedade e adotadas nas escolas recebiam influência também das experiências italianas. O pensador Martin Buber (1878-1966) reconhecia a religião e a liberdade como fatores relevantes à educação da época. Era um pensador liberal, contribuindo para reconciliação entre religiões, povos e raças, entretanto, para Buber, “[...] a educação é exclusivamente coisa de Deus, apesar de seu discurso humanístico sobre o educador como ‘formador’ ou sobre as ‘forças criativas da criança’” (GADOTTI, 1997, p. 162). O teórico considerava a liberdade, no sentido de independência, um bem valioso para a educação, mas que poderia se tornar uma droga, se não houvesse o compromisso. A influência desse filósofo deu sustentação para procedimentos disciplinares que foram se juntando aos inspirados em Durkheim (1955). A partir dos dois pensadores europeus, as escolas da época criaram uma pedagogia baseada nas necessidades das famílias.

Observamos uma confluência entre as tendências educacionais da época e a educação obrigatória para os primeiros anos, sob a influência da disciplina e da religião. A pedagogia marista, por sua vez, nunca abandonou o cunho religioso e o disciplinar, pois são entendidos como essenciais para a educação das crianças (SIMAR, 2003, p. 39-43).

Acompanhando esse período de implantação de escolas e de metodologias, a educação passou por transformações significativas, muitas delas oriundas de experiências do contexto mundial e outras da conjuntura brasileira. Segundo Gadotti (1997, p. 173), “o movimento da Escola Nova e o pensamento pedagógico existencial culminaram com a pedagogia antiautoritária”. A Escola Nova iniciou-se em 1919, em Genebra, como um movimento de renovação da educação em relação à escola pública burguesa. A Escola Nova se propunha a ser uma instigadora de mudanças.

Ao longo da história, não percebemos rupturas imediatas entre um modelo e o outro, o que se observa é a coexistência de pensamentos e de modelos pedagógicos diversos. Modelos mais antigos vão se adaptando e dando lugar a outras influências até então paralelas ao processo educacional.

A psicanálise, trabalhada por Sigmund Freud (1856-1939), é, de certa forma, a tentativa de integrar diferentes influências educacionais. Muitos pensadores que promoviam o movimento antiautoritário encontraram na psicanálise a sustentação e/ou a inspiração para seus princípios. Embora Freud não tenha sido um pedagogo, dedicou-se a estudar a relação adulto—criança, no que se refere à educação das crianças nos primeiros anos de vida, sob a influência dos adultos. Para ele, os adultos podem vir a modelar as crianças de acordo com os valores dos mais velhos. O pai da psicanálise tratava desse assunto sob o aspecto da transferência e o observava, principalmente, pelo ângulo da sexualidade. As descobertas de Freud foram sendo usadas na educação, e, ainda hoje, são utilizadas em linhas de trabalho como peça importante quando elaboradas as pedagogias de trabalho. Temas como prazer e realidade, ego e superego, autoridade e liberdade foram sendo discutidos e sistematizados a partir de Freud. Os maristas, desde o início de suas atividades, abordavam a necessidade de influenciar positivamente os alunos não só pelos ensinamentos em sala de aula, mas também pela pedagogia da presença em todos os ambientes freqüentados pelas crianças (SIMAR, 2003, p. 49). Julgavam

que o bom relacionamento com os alunos colaborava com o crescimento integral desses como pessoas. Essa dinâmica pode ser observada a partir de outros intelectuais da época e posteriores.

Influências para a educação marista e brasileira são originárias também do espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859-1909). Ele propunha a revolução pela educação, ou seja, a educação como base para corrigir o erro e a ignorância que impedem a formação da escola moderna, libertária e racionalista. Ferrer apoiava-se no pensamento iluminista para propor uma escola que combatesse as diferenças e os antagonismos de classe. Em Summerhill, na Inglaterra, Alexandre Neill (1883-1973), cria a experiência da Escola Livre. De acordo com Gadotti (1997, p. 175), "com base na doutrina do homem de Rousseau, que fundiu com teses de Sigmund Freud e Wilhelm Reich, Niell se propôs a realizar o postulado de uma educação sem violência". Niell defendia que a criança deveria adquirir uma liberdade resultante da convivência coletiva. Dessa forma, os adultos não injetariam doutrinas, e a criança seria estimulada pelos educadores.

Nessa mesma época, o educador Carl Roger (1902-1987) defendia a não-diretividade. A criança, para esse teórico, deve ser o centro do processo educativo, sendo sensibilizada pela empatia, pela confiança do professor. Esse deveria saber promover na criança a auto-avaliação, a autocrítica e uma aprendizagem participativa. Enfim, o professor, para Roger, é um facilitador da aprendizagem. No campo das metodologias de aprendizagem, Roger polemizou com as teorias defendidas por B.F. Skinner (1904-1990), considerando-as ideais para treinar ratos e macacos, mas não para ensinar pessoas.

Em paralelo às discussões teóricas, surgia o professor francês Célestin Freinet (1896-1966), que propunha uma educação prática, com base no trabalho, na expressão livre e na pesquisa. O trabalho tem característica social, pois é individual e coletivo. Pelo trabalho, Freinet construía a idéia de transformação social e de luta de classes, fazendo um resgate histórico que se diferenciava dos outros defensores da Escola Nova. O professor deveria ter um papel antiautoritário, ou seja, o de "dar à criança consciência de sua força e convertê-la em autora de seu próprio futuro em meio a grande ação coletiva" (GADOTTI, 1997, p. 178). Para Freinet, o aprendizado tem estreita ligação com a consciência histórica e se reflete na maneira de organizar o trabalho. O trabalho

detinha uma posição central no pensamento desse autor, e era considerado uma metodologia. Por isso, ele divergia da escola tradicional.

Contemporâneo a Freinet, Henry Wallon (1879-1962) defendia idéias semelhantes a esse autor. Para Wallon, a criança deve ser imersa na realidade social, no meio físico, pois, assim, acontece uma aprendizagem menos linear. Ela aprende com as crises e conflitos. A mesma lógica vale para os professores. O autor considera que o professor deve ter “[...] ampla cultura psicológica e uma atitude experimental que lhe permitam tirar lições das experiências pedagógicas que ele mesmo realize” (GADOTTI, 1997, p. 178). O afastamento de uma educação com base nas tradições paternas para a aproximação às práticas era notório e provocava instabilidades sociais.

A influência desses pensadores marcou a proposta marista de educar, permitindo atividades de cunho prático, como o trabalho manual e a manutenção da limpeza do próprio ambiente escolar. Embora as atividades manuais não conservem as mesmas formas até hoje²³, a idéia de desenvolver o amor pelo trabalho passou a caracterizar a pedagogia marista por inspiração na própria ação do fundador. Marcelino Champagnat, “como construtor, mostra-nos a importância de ‘arregaçar as mangas’, preparados para fazer o que for necessário à realização da nossa Missão” (SIMAR, 2003, p. 52). Ao longo dos anos o envolvimento com o trabalho foi adaptado às realidades culturais e às necessidades.

A pedagogia marista não se afastou da reflexão educacional, herdada dos primeiros educadores. Mantiveram-se, assim, objetivos como a criatividade e a fidelidade aos ideais maristas (SIMAR, 2003, p. 55). A “fidelidade criativa” permite aproximações e, ao mesmo tempo, uma postura diante dos valores pregados pelos pensadores das diversas épocas, como, por exemplo, os períodos marcados pelo pensamento pedagógico crítico, que procurava restabelecer o papel da escola e do Estado em relação à sociedade. Autores como Pierre Bourdieu (1930-2002), Jean-Claude Passeron (1930), Louis Althusser (1918-1990), Christian Baudelot (1938), Henry Armand Giroux (1943), entre outros que marcam essa época junto ao pensamento filosófico e sociológico, tornaram-se importantes para o amadurecimento da proposta marista. Discussões sobre o papel da família, do Estado, da escola para a sociedade e, em especial, para os

²³ Exemplo de trabalho: até o início dos anos 80, em várias escolas maristas, os alunos faziam a limpeza da sala de aula todos os dias no término das aulas como atividade normal de aprendizagem.

estudantes, fizeram parte da pauta de estudo e de reflexão desse processo de educação. Mesmo que essa temática não seja o foco deste estudo, consideramos importante salientar que esses debates influenciaram o modo de ser e de agir dos educadores maristas. A pedagogia marista não criou um sistema de ensino, mas se valeu de pensadores que respeitavam os valores presentes em sua proposta desde a sua criação.

Mesmo em plena atividade no Brasil, os educadores maristas se mantinham atualizados com as manifestações dos pensadores europeus. A Escola de Frankfurt — através de Henry Armand Giroux (1943), posteriormente, de Jürgen Habermas (1929), com a teoria da ação comunicativa²⁴, e de Walter Benjamin (1892-1940), entre outros —, colaborou com seu pensamento crítico para questionar a sociedade democrática sustentada pelos ideais da burguesia, incluindo a própria escola. A visão do pensamento crítico, de uma forma geral, preocupava-se com a forma com que era concebida a divisão social.

Assim, embora o sistema educativo liberal-burguês afirme que é democrático, reproduziu através da escola a divisão social do trabalho, perpetuou a injustiça e difundiu os ideais burgueses de vida, como a competição (o contrário da solidariedade) e o individualismo (GADOTTI, 1997, p. 188).

O pensamento crítico mantém a preocupação sobre a postura da burguesia. As críticas ao capitalismo desejam se tornar “uma teoria que reflita sobre como domesticar em nível global esse sistema econômico” (ROUANET e FREITAG, 2003, p. 100)²⁵. No Brasil e, em particular, no Estado do Rio Grande do Sul, as preocupações não eram muito diferentes, pois, nesse mesmo período, havia descendentes europeus marginalizados das conquistas da burguesia, aos quais faltavam elementos básicos de cultura vinculados à educação. A alfabetização dos que não tinham acesso à educação e que estavam distante dos centros urbanos ficou comprometida. Por isso, as atividades dos maristas, expulsos da França em torno de 1900, desenvolveram-se no interior do Estado na mesma época. Sua primeira atuação ocorreu em escolas paroquiais a pedido do

²⁴ Pela teoria da ação comunicativa, Habermas descreve sua inquietação sobre os efeitos do positivismo nas sociedades modernas, onde impera o capitalismo. Baseia seus princípios na afirmação de que o homem é capaz de ação, e, para isso, utiliza a linguagem para se comunicar e se entender com os demais. A comunicação gera um intercâmbio que leva a o entendimento. Por isso, o autor é referenciado na área de educação, pois propõe uma aproximação com a aprendizagem. Cf. Maristela H. Iarozinski. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2000/maristela.pdf>>. Acesso em: jul. 2006.

²⁵ Entrevista de Sérgio Paulo Rouanet e Bárbara Freitag com Jürgen Habermas. 30 abr. 1995.

bispo Dom Cláudio José²⁶. Ele desejava que os irmãos maristas se estabelecessem junto às áreas de colonização alemã. O principal desejo de Dom Cláudio José era de que os maristas ajudassem a aprofundar a educação cristã da juventude e a afastar o ódio, semeado pela Revolta Federalista de 1893 a 1895. Em 2 de agosto de 1900, três irmãos maristas se estabelecem em Bom Princípio para abrir a primeira escola no sul do País. Dessa data em diante, houve um envolvimento dos maristas com a cultura educacional do Estado e da região sul. Outras duas levas de maristas europeus chegaram a Minas Gerais em 1897, e, ao nordeste, em 1903, espalhando-se por outras regiões.

Essa trajetória histórica mostra que não foram as descobertas pedagógicas, nem os processos eficazes de educação, que modificaram radicalmente o comportamento e as formas de aprender da sociedade. Usando o simples espaço de uma sacristia de igreja ou as mais modernas salas de transmissão de aulas a distância, ou mesmo computadores conectados à *Internet*, a transformação no aprendizado depende de um conjunto elementos. Todas essas partes colaboram, mas sozinhas não consolidam uma transformação global no modo de ver, de sentir e de perceber o mundo.

No Brasil, o período em questão era marcadamente colonial e a educação era vista como uma forma de melhorar as condições de vida para a atividade agrícola. Havia uma forte relação entre o que era ensinado e as necessidades da época: ler, escrever e instruir-se na religião, evitar confrontos políticos e econômicos e gerar independência. O indivíduo precisava firmar-se como pessoa e comunicar-se da melhor forma possível com a natureza e com os seus semelhantes.

2.2 A EDUCAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO

Passados longos anos desde o descobrimento do Brasil e da chegada dos imigrantes europeus, o olhar sobre a educação continua sendo uma tarefa delicada e ainda não suficientemente discutida. A trajetória histórica que acabamos de percorrer, ao mapear algumas das influências mundiais sobre a

²⁶ Dom Cláudio José iniciou os contatos com o superior dos maristas em 1897, Cf. Rodrigues, 2000, p. 44-80.

cultura brasileira, registra sinais da busca de um significado para a educação sob o olhar de intelectuais e de educadores preocupados com o desenvolvimento de uma região. Cada momento histórico foi marcado por forças que influenciaram a forma e o conteúdo do que era ensinado e vivido. No mundo todo, a cultura esteve à mercê da guerra, de políticas e de economias poderosas. Novas gerações se formaram e novas realidades disputaram espaço com a educação. As forças concorrentes, tanto as econômicas como as políticas, acompanham as gerações. Com a sedimentação de tecnologias e a ampliação do poder dos veículos de comunicação, a influência da educação sobre a comunicação e vice-versa torna-se objeto de um permanente debate.

O impacto das tecnologias e dos veículos de comunicação sobre a educação é visto, na maioria das vezes, como uma má influência a perturbar os processos educativos. Ao discutir essa questão é possível, de uma forma clara e objetiva, pontuar o papel da comunicação como um processo de colaboração e não de diminuição. A investigação parte dos últimos estudos sobre essa temática e a discute a partir de autores que debatem essa questão há algum tempo, possibilitando-nos avançar e aproximar o pensamento do objeto. Desse modo, procuramos fugir de uma visão linear, ou simplista, para olhar de uma maneira mais abrangente, ou seja, de uma forma complexa, onde cada parte pode ser vista em colaboração com o todo.

Pretendemos dar seqüência a abordagem dessa problemática através do pensamento de Martín-Barbero (2003), destacando a comunicação no contexto dos sistemas educacionais. Para o autor, política, cultura, educação e comunicação são áreas que estão em permanente inter-relação mesmo quando tratadas isoladamente. Abordar a educação como refém de um pensamento que a coloca como vítima dos meios de comunicação, limita as potencialidades reais da educação e da comunicação. A proposta de fundo de Martín-Barbero (2003) é debater como surge a sabedoria, como se processa a aprendizagem. Se a proposta da educação é fazer com que as pessoas saibam mais e não controlar os saberes, há também uma necessidade de abertura para a cultura e para as tecnologias, que exercem influência sobre "o que ensinar" e "como ensinar". Para alguns autores, como Braga (2001, p. 36), a educação não se dá apenas na escola, ocorrendo nos espaços de cultura, da família e das aprendizagens práticas (do fazer). Já Baccega (2004, p. 137) acrescenta que os meios de

comunicação também são lugares do saber, atuando junto com o ambiente escolar. E isso pode ocorrer de forma prática na construção de valores e do imaginário como uma maneira de manter a memória coletiva. Trata-se de adentrar num mundo de significações e “[...] aprender a lidar com um jogo de forças políticas e sociais” (FISCHER, 2001, p. 51-2). Haveria, dessa forma, uma parceria entre esses fatores, onde a escola entra como “planejadora, organizadora e fornecedora de aprendizagem via ensino” (BRAGA, 2001, p. 37). A sociedade, por seu poder legitimador, estaria dando à escola esse poder. Por outro lado, conforme ressalta Baccega (2004, p. 121), há, na sociedade, infundáveis discursos sendo transmitidos e que se cruzam, anulam e complementam. Por isso, dessa dinâmica, nascem novos discursos que ajudam a alterar os primeiros. Estaria a sociedade, no que tange a educação, vivendo um momento estático, enquanto outros grupos vivem a dinâmica dos discursos que se renovam? Nesse caso, a discussão precisa ser levada à verificação do papel da escola e, ainda, se é essa mesmo a sua função, a de regular e de organizar o ensino.

Partindo dessas ponderações, acreditamos que há uma problemática geral que se levanta. É a de que os pensamentos que mobilizam os professores sobre assuntos e disciplinas como a biologia, literatura, geografia, matemática e física, entre outros, já não se processam da mesma forma no mundo exterior à escola. Haveria uma dinâmica paralela de comunicação tecnológica, que faz com que a escola fique fora de discussões importantes da sociedade. Pela pesquisa de Martín-Barbero (2003, p. 80-8), na era da informação, o saber está associado a uma cultura em que as novidades tecnológicas — como curiosidade e possibilidade — deram lugar ao seu uso permanente. Dessa forma, vive-se uma fase de cultura estrutural e não mais uma cultura instrumental. As tecnologias mudaram a relação do sujeito com o meio. A revolução tecnológica fez com que as pessoas usassem os meios tecnológicos para a produção de novos bens e serviços, incluindo a forma de distribuí-los, por isso a relação com esses processos simbólicos também mudou. Um exemplo disso é a forma como as pessoas, independentemente da idade, têm-se valido da *Internet* para pesquisar assuntos de interesse particular. Colabora com essa perspectiva de mudança, a idéia de que a escola sofre um descentramento. A escola, desde o tempo dos monastérios, acostumada a reger o saber e a formar os mestres, sendo o centro

da cultura, agora passa por uma fase em que o centro não é mais ela mesma. Há outros meios para se chegar ao saber.

O descentramento aparece ligado à mudança de comportamentos, de relacionamentos. Uma mudança ligada ao aspecto material, aquele que sustenta a escola, o material impresso, o livro. Com a entrada de produtos eletrônicos na escola, sejam eles sonoros ou visuais, abre-se uma nova perspectiva de aprendizagem. Num sentido mais amplo, todos os recursos que permitem o ensino a distância acabam por gerar mudanças no formato original da educação. O desenvolvimento de tecnologias que permitem registro e “transporte” de sons e imagens no mundo, conforme destaca Braga (2001, p. 16-8), desencadeou novas formas de fazer circular, de comunicar, o que foi registrado e descoberto durante gerações. As problematizações geradas a partir de um lugar distante começaram a ser compartilhadas por outras pessoas interessadas naquele tema. A educação formal apresenta limitações para agir na mesma velocidade. Com o uso da televisão, há uma simulação da aula, pois ela traz a imagem do professor, do instrutor que fala e que se dirige a um público.

Embora este estudo não se proponha a aprofundar esse aspecto, cabe lembrar que o ato simbólico de exibir o professor na tela da televisão é utilizado nas aulas de EAD do Teleformar, para manter presente o *status* da escola tradicional. Por isso, pela perspectiva de análise adotada aqui, compreendemos que, mesmo percebendo o descentramento, provocado pelos recursos tecnológicos, permanece uma ligação com o passado, com a forma, com a imagem do professor, que remete ao saber ligado à pessoa, ao instituído como conhecedor. Há um saber humano associado à imagem.

Para alguns autores, como é o caso de Sartori (2000), a imagem é vista como a decadência do saber conquistado pelo *homo sapiens*. A televisão, nessa perspectiva, como instrumento de transmissão de imagens, “destrói mais saber e mais compreender do que aquilo que transmite” (SARTORI, 2000, p. 14). Por outro lado, Fischer (2001) defende que a televisão trabalha com a imagem que apela ao espectador, com a imagem que não detém conhecimento. A televisão, para esse autor, age para envolver o espectador e usa de recursos para isso, “de modo especial, pesquisando ritmos, selecionado sons, atores, personagens, produzindo imagens e diálogos, a fim de capturar atenções e emoções” (FISCHER, 2001, p. 62). Diferentes pontos de vista geram discussões pertinentes

à complexidade, pois, a partir deles, constroem-se, sistematizam-se, novas interpretações para o conhecimento da relação comunicação e educação.

De um modo mais geral, a sociedade não aceita a mídia como um meio de educação legítimo. Porém, o fato de existirem debates em torno do tema já é fato aproximativo, sinalizando que essa postura pode mudar. A conquista do lugar social da comunicação e da educação tem uma gradual consolidação e se amplia à medida que a compreensão aprofundada de cada uma delas se faz presente junto aos meios e aos sujeitos, e os temores dão lugar a práticas bem sucedidas. A partir de estudos relacionando as áreas da comunicação e da educação, como os de Orozco Gómez (2005), percebemos que as culturas inerentes à sociedade atual tendem ao conservadorismo, mas como forma de proteção e de garantia de sobrevivência. Diante dos novos aparatos de relacionamento, de entretenimento e outros, oferecidos pela mídia, deparamo-nos com a tendência ao seu execramento, por temor que possam trazer malefícios às crianças. Embora seja uma constatação parcial e empírica, há uma idéia de que nem todas as novidades, tecnológicas ou não, se mostram vantajosas à sociedade. Para debater esse ponto, apresentamos autores que se dedicam a alertar sobre o impacto das novas tendências.

Ao buscarmos uma identidade, ou uma prática para o pensamento comunicativo, a mídia tende a ser deixada de lado no processo de educação. Há uma necessidade latente apontando para uma sistematização da educação a partir de verificações oriundas dos estudos de mídia, de recepção e de educação.

É sabido que a educação não aceita 'legitimar' a mídia como um elemento educador. Desta forma, contra todas as evidências, a relação múltipla entre os meios de comunicação, as tecnologias de informação e a educação tem sido desconsiderada pelos professores, pais, alunos e os próprios órgãos governamentais responsáveis dos países da América Latina (OROZCO GOMÉZ, 2005, p. 16).

A realidade que se apresenta, e envolve a sociedade, é, portanto, o resultado de gerações acostumadas a dar todo o aval ao Estado e à iniciativa privada no tocante à educação. Estamos inseridos num contexto em que a educação é aquela ministrada pelo Estado e pelas escolas particulares. Mesmo que uma parcela social relevante compreenda os avanços na área tecnológica e perceba os recursos positivos trazidos por eles para o cotidiano, as estruturas

educacionais ainda têm dificuldade para assimilá-los como elementos formais de educação.

Entre muitas possibilidades tecnológicas da mídia, a televisão é a que traz mais inovações e provoca maiores mudanças comportamentais. No dia 18 de setembro de 2005, a televisão brasileira completou 55 anos de existência. Em 1950, o dono da primeira rede de televisão brasileira, "Assis Chateaubriand, quebrou uma garrafa de champanhe numa câmara para comemorar a estréia da televisão no Brasil. A primeira transmissão, em 18 de setembro de 1950, foi um caos batizado de "TV na Tabacaria" (MATTOS, 2005, p. 1E).

Orozco Gómez (2005) vê, na televisão, uma possibilidade educacional, se ela for valorizada e organizada para isso. Nesses mais de 50 anos da TV no Brasil, houve várias tentativas de análise dos benefícios ou dos malefícios relacionados ao uso da televisão. Os resultados continuam sendo avaliados, pois, da mesma forma como as técnicas são aperfeiçoadas, os sujeitos também se modificam. Cercada de muitas dúvidas e incertezas, a televisão cresceu e atraiu a atenção de estudiosos que procuram provar o lado bom ou maléfico desse meio de comunicação. O debate focou-se no fato de a televisão provocar uma mudança na forma de prestar atenção, na maneira de observar, de ver.

E é, justamente, essa empatia da televisão, combatida por alguns como sendo maléfica à alfabetização, que é adotada como recurso importante na aprendizagem educacional. O fato de os recursos midiáticos chamarem a atenção, e favorecerem a chegada das informações até o aluno, deve ser considerado um componente favorável à aprendizagem. A televisão, como um dos aparatos da comunicação, também exerce seu papel contextualizador, e, ao professor, cabe ajudar o aluno a entender o que acontece.

Aprender a lidar com esses artefatos da nossa cultura, investigando a complexidade dos textos, sonoridades, imagens, cores, movimentos que nos chegam cotidianamente através da TV, é também aprender a lidar com um jogo de forças políticas e sociais que ali encontram espaço privilegiado de expressão (FISCHER, 2001, p. 52).

Uma situação marcante, para a geração atual, é a de que a escola, através de sua estrutura educacional, nos diferentes níveis, não é mais o centro do conhecimento. Há um deslocamento — ou uma descentralização do conhecimento, conforme explica Martín-Barbero (2003, p. 85-6) —, provocado

pelo crescente acesso a informações e a diferentes sistematizações de saberes, diferenciados daqueles gerenciados pela organização escolar. Esse mesmo fenômeno, observado a partir do pensamento complexo, sugere o momento de desordem das partes que constituem a organização do conhecimento. É a ação dialógica entre os componentes da educação e da comunicação, com recursos tecnológicos que está, no ritmo de cada espaço social, traçando a reorganização social. Ou, segundo Martín-Barbero (2003), observando sob dois aspectos, a construção do conhecimento está na dialógica entre a oralidade e o visual, no saber ouvir e saber ver, no saber falar e saber transmitir, simbolicamente as imagens elaboradas. À luz dessas perspectivas, desenvolvemos este estudo.

2.2.3 Mediação da comunicação na educação

A teleducação²⁷ pode ser tratada como um assunto de educação mediatizada, pois acontece sob uma abrangência transdisciplinar. Envolve vários elementos, o suficiente para tratar temas contemporâneos importantes de uma forma complexa. Mesmo que as dúvidas sobre o objeto e sobre a metodologia persistam na cabeça do pesquisador, é possível dizer que elas diminuem à medida que os mesmos são sistematizados. Porém, faz-se necessário entender que uma conclusão de trabalho é indicativa de novas questões, para aprimorar a pesquisa.

O pensamento complexo permite aproximações entre vários campos de pesquisa e possibilita, numa primeira observação, o engajamento de outras metodologias, como procuramos expor a seguir. A proposta de visualização da teleducação, relacionada à complexidade, é vista a partir da análise dialógica consolidada no Paradigma da Complexidade, de Morin, destacando os pressupostos do todo e das partes, interagindo na compreensão da complexidade do contato entre os elementos, isto é, o conjunto da informação básica e necessária, para compreender qualquer elemento ou situação da natureza.

²⁷ Sobre teleducação e discussão sobre os componentes políticos e etimológicos, ver: Bordenave. **Teleducação ou Educação a Distância**: fundamentos e métodos, 1987.

Nesse sentido, a proposta de método pelo pensamento complexo abraça a transdisciplinaridade, apontando uma análise dialógica, o que possibilita aprofundar as idéias do projeto Teleformar e de outros programas de educação a distância, incorporando elementos que permitam uma interpretação qualitativa.

Por meio da análise qualitativa, propomos uma aproximação entre os estudos do campo da comunicação, das tecnologias e da educação. O interesse da pesquisa se concentra na possibilidade de encontrar interpretações baseadas nos métodos, processos e pontos de partida adotados na educação a distância e que venham a colaborar nas pesquisas em comunicação. Os atores envolvidos no Teleformar possibilitarão a visualização de tal problemática.

Como já apontamos na parte introdutória, a questão é analisar os recursos tecnológicos, sua utilização, ou sua não-utilização, como forma de atingir excelentes resultados, e, ainda, perceber a aproximação do Teleformar como mediador do conhecimento a partir da equipe de organização. O projeto Teleformar, e o uso de seus recursos, é feito para estar à disposição, porém, os principais benefícios ainda são ignorados. Enfim, tentamos observar o uso que está sendo feito no sentido de uma proposta de educação vinculada à comunicação. Ou seja, a área da educação, assessorada por tecnologias, propõe a EAD, mas é necessário observar como acontece essa apropriação dos recursos de mediação pertinentes à comunicação.

Embora uma interpretação necessite de uma evidência com base em dados, esses poderão ser obtidos pela aproximação do pesquisador com o objeto e com os agentes. Para isso, faremos uso, por exemplo, da assistência a aulas, o que configura uma parte da análise qualitativa que apresentaremos mais adiante.

A perspectiva da comunicação é entendida como grande responsável pela educação em ambiente não apenas escolar, mas social, de modo geral. Dessa forma, é interesse do estudo encontrar iniciativas que possam servir de novos paradigmas para a comunicação e a educação no futuro. Em meio a esse "laboratório" de interações do Teleformar, processam-se relações transdisciplinares e aproximações empíricas, que poderão levar a algumas sistematizações científicas.

Para contribuir com a sistematização qualitativa deste estudo, utilizamos alguns elementos quantitativos. Ou seja, o curso Teleformar é o que reúne o maior número de participantes no Brasil, em relação aos outros promovidos pelo EAD da PUCRS Virtual. Essa informação permite-nos pensar em experiências ímpares e em diferentes lugares, elaborando conhecimentos e percebendo, na educação a distância, uma relação com o mundo e com as outras pessoas. Experiências essas que não foram inicialmente pensadas pelo projeto do Teleformar, enriquecendo não só o curso, mas a perspectiva da educação mediatizada.

O estudo do Teleformar como objeto que permite uma visão transdisciplinar é abrangente, pois, se “os objetos são a *maneira* de relacionar elementos, são a *relação* em si mesma de elementos que não parecem estar relacionados” (OROZCO GOMÉZ, 2000, p. 73-4, tradução nossa). O objeto proposto se calca na relação que se estabelece, ou seja na comunicação realizada no ambiente educativo e oferecido pelo projeto do Teleformar.

Inicialmente, a teleducação foi pensada como objeto de pesquisa; depois passou a existir um objeto mais específico, o Teleformar, e só após foi pensada a relação entre comunicação e educação. Para ser um objeto atrativo, com vistas a ser estudado e explanado, conforme sugere Orozco Gómez (2000, p. 73), vamos dar ênfase ao fator comunicação no ambiente tecnológico, embora percebamos na EAD da PUCRS Virtual uma orientação bastante voltada à pedagogia. Conquanto se aceite que todas as partes devem ajudar a reger o processo, percebemos no campo da educação, na área pedagógica em especial, orientações e enfoques na realização de processos de EAD.

Assim, consideramos que o objeto de estudo está na relação que estabelece entre os diferentes campos. Será a aproximação a cada um deles que levará a observar e a interpretar seu resultado como proposta de educação a distância, considerando-a como de interesse social e de investigação para a construção de um saber menos empírico e mais científico. Assim, a dimensão transdisciplinar se dá através desses “fios da tapeçaria”, no caso, a educação, as novas tecnologias e a comunicação, que se entrelaçam formando o todo. No restante, a proposta dialógica do método permite fazer o balanço entre o envolvimento e o distanciamento do objeto, como aprofundaremos mais adiante.

A relação do pesquisador com o objeto, como foi citado anteriormente, conta com diferentes aportes para apropriar-se do conhecimento necessário às análises, a saber: o estreito acompanhamento bibliográfico, a participação nas aulas em um dos postos, entrevistas com mentores do núcleo de educação a distância da Universidade, a facilidade de trânsito entre os campos da comunicação, educação e tecnologias. O pensamento complexo permite fazer abordagens diferenciadas ao longo da pesquisa, e isso dá ao analista condições para não ficar preso ao método. Como escreve Morin (2000, p. 30), ao tratar dos saberes necessários à educação do futuro, torna-se importante o posicionamento do pesquisador diante do inesperado. Esse surpreende e faz lembrar que “o novo brota sem parar”. Sem poder prever, é necessário estar pronto para rever as próprias teorias.

Dessa forma, e com o cuidado transdisciplinar, a investigação da educação mediatizada — no sentido anteriormente apresentado — é um trabalho inovador pela criatividade e/ou reorganização da educação vista pela comunicação com uso da tecnologia. Embora não seja novidade falar de educação a distância, há, em meio a essa temática, a descoberta de alguns alicerces que permitem avançar no conhecimento, ou, conforme Morin (2001, p. 86), possibilitam verificar que esse “conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Muito tem-se escrito e pesquisado na área da EAD, tanto no Brasil como no exterior²⁸, mas existe espaço nesse oceano de idéias para a interação a que este estudo se propõe.

Uma das prerrogativas da abordagem qualitativa é a explicitação das motivações pessoais do investigador com relação ao objeto de estudo. O interesse pelo estudo manifesta uma crença pela proposta de educação a distância refletida pela opção de aprendizagem e de conhecimento. Reflete a percepção da interação dos diversos campos como “mina” de possibilidades mediáticas e de relações ainda carentes de sistematização, para os indivíduos e as instituições que a procuram. E por perceber que o campo da comunicação ainda não se envolveu o suficiente para tornar os processos da educação a distância tão promissores quanto as salas de aula ou até mais.

²⁸ Como pode ser constatado em: Libros - Balance bibliográfico - Educar para la comunicación. Alfabetización audiovisual y multimedia en la era digital. Agustín García Matilla. *Revista Telos*, n. 60, jul.-set. 2004, p.105-7. Também disponível em: <<http://www.ead.pucrs.br/biblioteca/index.php>>. Acesso em: 1º ago. 2004.

A abordagem qualitativa tem sido a forma mais apropriada para o estudo proposto, porém temos consciência de que, em alguns momentos, serão necessários elementos quantitativamente sistematizados ao longo da pesquisas, para dar prosseguimento às análises e às interpretações sobre o objeto. Ao lançar mão da metodologia qualitativa, pretendemos iniciar uma teorização sobre o viés da comunicação, como proposta de colaboração com o meio acadêmico que se preocupa com essa interação dos campos. Acreditamos, entretanto, propor uma angulação própria para essa dialógica comunicacional que envolve a educação e as tecnologias.

Como continuidade, indicamos um aprofundamento do método do pensamento complexo através do estudo do que constitui a parte e todo, bem como o da compreensão do dialógico para o contexto da complexidade.

2.3 Complexidade e princípios metodológicos de Morin

Um pensamento linear simplificado responde a muitas questões da comunicação e da educação, pois essas estão inseridas num fluxo cultural que exige resultados imediatos, faturamento, acúmulo de títulos, escala de graus, premiações. O pensar e o agir linear têm conduzido a maioria das decisões sobre investimentos e com propósitos de manter o *status quo*, uma estabilidade de ação e de pensamento. Resultado de opções positivistas, não só as lideranças brasileiras, mas a população em geral, mantêm-se convencidas de que todo o investimento, tanto material quanto humano, trará resultados satisfatórios.

Por isso, o agir dos sujeitos está associado a sua forma de pensar. Diante de sujeitos arraigados a fórmulas e a tradições, vamos ter sujeitos que desejam para seus filhos as mesmas fórmulas que deram certo para eles. Percebemos uma discrepância institucionalizada entre o agir e o pensar dos sujeitos. Pode parecer uma contradição, mas a verdade é que a base para a análise a que um indivíduo se sujeita parte de outro pensamento, daquele em permanente construção, daquele que leva em consideração os avanços conquistados. E, diante do objeto em estudo, encontramos dificuldades de análise, inerentes a sua constituição linear. Mesmo assim, localizamos, entre os sujeitos receptores e

emissores, alguns que percebem a possibilidade de uma dinâmica diferenciada e interativa.

A discrepância a que nos referimos aqui se dá no relacionamento interpessoal, como, por exemplo, no momento de influenciar as pessoas sobre as quais somos responsáveis. Percebemos a seguinte tendência: para assuntos de trabalho, ações de investimento, negócios e afins, são defendidas inovações estratégicas e ousadas; porém, para assuntos ligados a comportamento grupal, família, clube e organização social, é proposto um constante retorno ao passado, buscando a segurança experimentada pelo sujeito em sua infância ou em seu período de amadurecimento. Aquilo que proporcionou segurança emocional a uma pessoa no passado parece ser o baluarte comportamental para o futuro. Por isso, consideramos ser essa uma visão simplificadora, uma visão que impede que se encontre um novo pensamento entre o ser e o agir do sujeito, o que leva o próprio ser e próprio agir a serem lineares.

A prática de um pensamento complexo requer um contato entre as partes. Necessita de uma permissão inicial para o diálogo, a troca de sentido. Quando Edgar Morin publicou, em 1977, o seu **O método 1**, obra que inicia a construção de sua perspectiva teórica seminal sobre a complexidade, estava intencionado a articular o pensamento do sujeito com o pensamento do coletivo e da espécie. Por isso, Morin traz presente o homem, a natureza e a cultura. Para o autor, há relações inicialmente de conceito trinitário, mas “[...] não se pode reduzir ou subordinar um termo ao outro” (MORIN, 2005a, p. 22). A base para o pensamento vem da própria natureza que interage permanentemente para se manter viva e encontrar formas de sobreviver às adversidades próprias do ambiente. O ser humano, sendo parte dessa natureza, sofre e/ou age *sobre* e *com* a natureza.

Assim, indivíduo, sociedade e espécie são três partes da natureza que constituem a fórmula natural e representativa para outras fórmulas de organização, criadas por essa mesma natureza, seja o pensamento humano ou as relações estabelecidas com pequenos grupos e/ou sociedades. A maneira mais usual de representar o pensamento complexo é a relação do todo e das partes onde a parte está no todo e o todo está nas partes, bem como a soma das partes é maior que o todo (MORIN, 2005a, p. 158). O entendimento das partes depende do todo, assim como o entendimento do todo depende das partes. Há, porém,

um cuidado necessário, conforme ensina Morin (2005a), o de recordar que o movimento da compreensão ou do conhecimento não está pronto. O que significa dizer que o todo é incerto, ou seja, o todo não existe isolado de suas partes. “Ele é incerto porque muito dificilmente se pode isolar e não se pode jamais verdadeiramente fechar um sistema entre os sistemas de sistemas de sistemas aos quais ele está ligado e onde ele pode aparecer, como bem disse Koestler²⁹, ao mesmo tempo como todo e como parte de um todo maior” (MORIN, 2005a, p. 162). Seria como dizer: as técnicas, por mais modernas que sejam, são uma parte desse todo maior, e, como tal, precisam ser entendidas dentro de um contexto.

Os recursos educacionais utilizados — seja a partir de um discurso aristotélico, de um modelo comunicativo da teoria da informação³⁰, ou ainda de um modelo comunicativo semiótico-informacional³¹ —, acontecem dentro de um todo. As mensagens transmitidas pela EAD não estão desvinculadas de uma instituição. O palestrante não parte de uma idéia inventada no momento da fala. Nesse sentido, estamos diante de um todo da comunicação, pois o ato de educação é uma comunicação mediada por sujeitos, e esses, utilizando seus instrumentos naturais e/ou tecnológicos, podem acelerar e/ou colaborar na compreensão da mensagem comunicada. No caso da comunicação verbal aristotélica, o discurso é aceito por si só como uma ação de comunicação e, para muitos interlocutores, torna-se meio suficiente para interpretar e compreender a mensagem. Por outro lado, há os interlocutores que incentivam o uso de recursos técnicos, para estabelecer uma outra relação entre o comunicador e o receptor. Acreditam que os meios tecnologizados colaboram na comunicação. Esse grupo de interlocutores acredita que o uso das técnicas colabora para controle de informações e do tempo dedicado à compreensão dessas informações.

Como objetivo final, independente do meio utilizado, está a busca da compreensão do todo, do porquê dos acontecimentos e do pensamento. No entendimento de Morin, a parte está para o todo assim como o todo está para as partes.

²⁹ Arthur Koestler nasceu em Budapeste, capital de Hungria, no dia 5 de setembro de 1905 e faleceu no dia 1º de março de 1983, em Montpelier Square, Londres. Dos 77 anos de vida, 46 foram dedicados à elaboração de ensaios e de romances. (Bibliografia inserida pelo autor)

³⁰ A teoria matemática da informação de Shannon — Weaver, 1949. “A transferência de informação efetua-se de a fonte para o destinatário, ao passo que a transferência da energia se efetua do transmissor ao receptor” (WOLF, 1995, p. 100-8). Centra sua atenção na eficiência do processo comunicativo.

³¹ Baseados em Eco e Fabbri (1978), preocupa-se com o funcionamento e o significado do processo comunicativo (apud WOLF, 1995, p. 109-11).

Graficamente, utiliza setas para indicar a recorrência entre os elementos:

Fig. 1 – Inter-relação partes e todo



Fonte: MORIN, 2005a, p. 158.

Mas, “onde está o todo?”, pergunta Morin (2005a, p. 162). Já foi lembrado: o todo é incerto, não há como circunscrevê-lo e estancá-lo dentro de um tempo e de um espaço. Remetendo-o para o contexto de educação a distância, podemos levantar a pergunta, além de perceber o todo, — um sistema de teleeducação —, como incerto, onde estaria o todo dessa totalidade? A resposta foge ao convencional, “só pode ser ambígua, múltipla e incerta”. Inicialmente, é necessário localizar o ponto de partida para dizer a que pertence o todo. Utilizando o objeto em questão, a educação a distância é composta de várias partes que, por ora, são partes e, em determinados momentos, podem concentrar uma totalidade. Assim, durante uma aula a distância, podemos encontrar: alunos de um lado, professores do outro e as tecnologias intermediando-os. Dependendo do momento, da ação, da interação proposta, as partes têm maior ou menor envolvimento, promovendo, dessa forma, uma constituição do todo que se mobiliza em tempos incertos para uma parte e para outra. Numa sociedade, o indivíduo poderá ter as características do todo, por um determinado tempo, e voltar a ser apenas parte por outro tempo, permitindo um circuito sistêmico permanente.

Partindo da tríade: indivíduo, sociedade e espécie, proposta por Morin (2005a, p. 163), para entender as dinâmicas naturais, podemos perguntar: Em qual das opções se encontra o todo? Na sociedade, no indivíduo ou na espécie? Ou onde se encontraria a concentração dos demais? Por tendência natural e submetendo-nos ao senso comum, acaba-se por escolher aquela alternativa que parece reunir as particularidades das demais, e, assim, elege-se sociedade como sistema totalizador das particularidades do indivíduo e da espécie. É possível, entretanto, conceber indivíduo como sistema central, ou, se for desejado, é viável estudar as particularidades da sociedade e da espécie a partir do

indivíduo. E assim pode ser feito também com espécie. Chegando nesse estágio, há um cuidado que o pensamento complexo oferece, o de perceber que, ao mesmo tempo em que se elege uma totalidade entre as partes, não se pode ficar preso a essa totalidade escolhida. E por que não? Porque, ela interage com outros sistemas que podem colocá-la como sendo uma parte ao lado do “outro” todo. Por isso, a insistência do método em não absolutizar o todo, não se fechar sobre si mesmo, impedindo a construção de novos pensamentos. Já ao iniciar sua teorização sobre o método complexo, em 1977, ao publicar o primeiro volume de sua obra, Morin alertava que:

A idéia de totalidade torna-se mais bela e rica na medida em que ela cessa de ser totalitária, que ela torna-se incapaz de se fechar em si mesma, que ela se torna *complexa*. Ela resplandece mais no policentrismo das partes relativamente autônomas que o globalismo do todo (MORIN, 2005a, p. 163-4).

Observamos com freqüência essa máxima do autor sendo ignorada por completo, e, ao longo da história, detentores do poder, imperadores e/ou inventores, colocando seus feitos como totalidade do pensamento ou ainda como solução para todos os problemas da humanidade. Essa dinâmica não se processa de forma diferenciada dentro de outros ambientes do conhecimento, sejam eles públicos ou privados, modernos ou antigos, agnósticos ou crentes. A tendência à totalidade ou à centralidade³² perpassa o tempo e está permanentemente manifestando-se nas organizações. E, ao abordar o objeto em questão, sustentado pela educação a distância, essa dinâmica da totalidade se mostra de várias maneiras, na expressão do todo e expressão das partes. Pois, é a partir da idéia de não-centralidade / não-totalidade, e de outros contextos, que Morin (2005a) procura contrastar a construção do pensamento complexo. Dito de outra forma, no pensamento não-totalizador é permitido construir — a partir das diferenças e conflitos que se estabelecem na compreensão do todo e na singularidade das partes —, o conhecimento, um pensamento que não se preocupa somente com a conclusão, com a totalidade, mas com a decorrente reconstrução do que, na conclusão anterior, pode provocar uma nova compreensão humana.

³² Nesse caso, o termo centralidade é usado como idéia próxima à totalidade. A totalidade é uma universalização, e como tal, pode ser entendida como centralidade. No meio educacional é comum ser utilizada a expressão “O diretor é muito centralizador”, o que pode ser entendido também como totalizador no sentido que está sendo abordado.

Ao longo deste estudo, o tema da totalidade será retomado no contexto da EAD, pois percebemos esse desafio ao aprofundar a comunicação e a educação mediada por tecnologias. O pensamento complexo procura evitar a totalidade, pois ele concentra sua dinâmica na colaboração entre as partes, quando interagem, desafiam e constituem a dialógica necessária. O pensamento lógico levaria a compreensão de que é necessário juntar todas as partes, para fazer um todo, totalizando. Mas, para o pensamento complexo, essa lógica está no diálogo das partes, na dialógica, que permite um aprofundamento do próprio método complexo adotado nesta pesquisa, como descreveremos a seguir.

2.3.1 A partir do pensamento complexo

O estudo do campo da comunicação no contexto das tecnologias procura organizar-se a partir da análise dialógica consolidada no Paradigma da Complexidade, de Morin. Destacamos os pressupostos do todo e das partes em que essas interagem para a compreensão da complexidade de interação dos elementos, isto é, o conjunto de informação básicas e necessárias, para entender qualquer elemento ou situação da natureza.

Morin (1990) lembra que as pessoas estão desprovidas de certezas e de dúvidas absolutas, porque, na vida e nas ciências, não há saber total. O saber se constitui aos poucos, nunca se esgotando. Com essa idéia dá início a uma forma de entender a complexidade, em que diz que o “todo” é complexo para estabelecer uma análise dialógica da relação. Se as idéias constituem-se em pontos de partida, a relação entre as idéias – com suas particularidades – contribui para a construção do pensamento complexo.

Ao mesmo tempo em que construímos a metodologia para esta pesquisa, será necessário resgatar algumas discussões a partir das Comissões, sistematizadas em Wallerstein (1996) e Lopes (2003), que contribuem para a relevância do campo da comunicação. Esse processo pode ser entendido como *as partes* do pensamento complexo, as que vão sendo costuradas umas às outras para, assim, constituir o todo. O fato de alguma parte estar concluída não significa que não permaneça em processo, que não exista um aprimoramento a fazer no pensamento previamente constituído. Por isso, entendemos que o

complexo está em aceitar que o processo de construção também é a comunicação em si. Através da analogia abaixo, procuramos fazer uma aproximação possível do método com a teoria e com objeto a serem estudados.

Como exemplo desse processo de conhecimento, Morin (1990) recorre a uma analogia com uma tapeçaria contemporânea, constituída de fios de linho, de seda, de algodão e de lã, com cores variadas. Lembra que a tapeçaria só será, realmente, desvendada se cada um de seus fios for conhecido, e, mesmo assim, esse conhecimento não seria completamente possível, sem que se entenda também sobre tecidos, texturas, etc.

Por isso, ao estudar o pensamento complexo defendido por Morin, é possível perceber a construção sendo feita em etapas, respeitando uma abordagem dialógica, como aparece abaixo.

Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Uma constatação banal que tem conseqüências não banais: a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem.

Segunda etapa da complexidade: o fato de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam todas exprimir-se plenamente. Estão inibidas ou virtualizadas. O todo é então menor que a soma das partes.

Terceira etapa: isso apresenta dificuldades para o nosso entendimento e para a nossa estrutura mental. O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.

Nesta tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça, de uma unidade simétrica em que cada parte concorre para o conjunto. E a própria tapeçaria é um fenômeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples (MORIN, 1990, p. 103-4).

A escolha do tema e do objeto de estudo desta pesquisa segue essa dinâmica, em que educação e recursos tecnológicos são as partes, e, dentro delas, procuramos recortar o recente trabalho de educação a distância, especificamente o do Teleformar. O todo será verificado na inserção deste objeto no campo da comunicação, e pretendemos abordar seus aspectos de informação, conhecimento e participação. O desenvolvimento deste estudo se dá no momento em que a instituição marista (Escolas Maristas no Brasil e PUCRS), com

um século de história no país, abre as portas para a tecnologia de educação a distância e coloca seus colaboradores lado a lado, como forma de constituir o todo de sua filosofia de trabalho. Esta pesquisa possibilita um encontro entre as dinâmicas propostas pela Instituição e as reações dos “beneficiados” com o programa. O todo e as partes interagem de forma a possibilitar uma avaliação do processo de conhecimento estabelecido pela relação.

Associar o pensamento complexo ao Teleformar, ou seja o que se escreveu e o que está sendo praticado, será o intento deste estudo. Segundo Morin (2005a), para o pensamento complexo, a pesquisa é associativa e complexa, nela ordem e desordem remetem para a compreensão do todo, assim, sua teoria aponta para um conceito:

[...] A evolução não pode mais ser uma idéia simples: progresso em ascensão. Ela deve ser ao mesmo tempo degradação e construção, dispersão e concentração. Será impossível, nós veremos, isolar uma palavra-mestre, de hierarquizar uma noção inicial, uma primeira verdade. A explicação não pode mais ser um esquema racionalizador. A ordem, a desordem, a potencialidade organizadora devem ser pensadas juntas, ao mesmo tempo, em seus caracteres antagônicos bem conhecidos e seus caracteres complementares desconhecidos. Esses termos se remetem um ao outro e formam uma espécie de circuito em movimento. Para concebê-lo, é preciso muito mais do que uma revolução teórica. Trata-se de uma revolução de princípio e de método. A questão da cosmogênese é, portanto, ao mesmo tempo, a questão-chave da gênese do método (MORIN, 2005a, p. 65).

A partir dessa referência sobre o pensamento complexo, é possível fazer outro recorte do método, ou seja, tentar observar o que significa uma prática transdisciplinar, que, em princípio, sugere uma superação das fronteiras. O ambiente, onde esse processo pode ser mais bem observado, é o escolar. Lá se estabelecem inter-relações capazes de fazer despertar no observador a dinâmica transdisciplinar.

Petraglia (1995) ressalta que, em Morin, o objeto de estudo aparece como uma categorização da transdisciplinaridade. “O subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática, do ‘tudo se liga a tudo’ e é no ‘aprender a aprender’, que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora” (PETRAGLIA, 1995, p. 73-4). Vale lembrar que o estudo da dimensão do “reaprender a aprender”, realiza-se conforme é proposto pela dialógica, quando aponta a necessidade de ultrapassar os efeitos

produzidos pelo encontro entre o emissor e o receptor, pois ambos se envolvem e promovem uma retroalimentação do aprendizado.

Na seqüência do método, discutindo o interdisciplinar e o transdisciplinar, há uma reflexão apontando para a mudança de mentalidade e de compreensão do mundo, onde a pessoa é parte de um sistema em transformação. Não seria uma simples ação interdisciplinar de colaboração e de comunicação entre as disciplinas, guardando o que cada uma tem de próprio. Já por transdisciplinaridade, entende o intercâmbio e as articulações entre elas com a superação e o desmoronamento de fronteiras, tornando-as fonte de enriquecimento, inibindo sua capacidade de inibir ou reprimir, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados.

Articular, portanto, educação e tecnologias juntamente com outras áreas da comunicação social é um desafio permanente para que aconteça a transdisciplinaridade. Ao trazer os elementos pertinentes ao Teleformar, julgamos que o objeto possui características mínimas para possibilitar esse encontro transdisciplinar e a construção de novas idéias para o campo da comunicação, interagindo com a educação e abrindo-se a necessidades sociais urgentes. O agente de comunicação, pelo Teleformar, ou por outros meios, é parte do todo social, que precisa ser transformado e construído.

O valor transdisciplinar da ciência é algo de que Morin não abre mão, mas, desse encontro das ciências, elabora uma tese:

A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar. Além disso, a história da ciência é percorrida por grandes unificações transdisciplinares, marcadas com os nomes de Newton, Maxwell, Einstein, o resplendor de filosofias subjacentes (empirismo, positivismo, pragmatismo) ou de imperialismos teóricos (marxismo, freudismo) (MORIN, 2002a, p. 135-6, grifos do autor).

Nesse sentido, a proposta de método pelo pensamento complexo abraça a transdisciplinaridade, apontando para uma análise dialógica de estudo, o que nos possibilita aprofundar as idéias do projeto Teleformar no contexto de EAD.

De uma forma um pouco mais genérica, o Teleformar está locado junto a um ambiente educacional. Esse ambiente é observado por diversas correntes de pensamento e, por último, é analisado também pela ótica dos "saberes necessários à educação do futuro" (MORIN, 2000). O autor procura sintetizar,

em sete pontos, a maneira como sua teoria percebe o mundo e sugere mudanças para atitudes de educação do futuro. Os sete pontos, apontados por Morin, são: 1) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2) Os princípios do conhecimento pertinente; 3) Ensinar a condição humana; 4) Ensinar a identidade terrena; 5) Enfrentar as incertezas; 6) Ensinar a compreensão; 7) A ética do gênero humano.

A proposta dos “saberes” chama a atenção pela possibilidade de interação constante dos diversos campos do conhecimento em função da construção de uma sociedade que respeite cada cultura. Como se pode observar,

há sete saberes “fundamentais” que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda a cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura.

Acrescentemos que o saber científico sobre o qual este texto se apóia para situar a condição humana não só é provisório, mas também desemboca em profundos mistérios referentes ao Universo, à Vida, ao nascimento do ser humano. Aqui se abre um *indecidível*, no qual intervêm opções filosóficas e crenças religiosas através de culturas e civilizações (MORIN, 2000, p. 13).

A abertura do método para as influências do universal, das opções filosóficas e das crenças religiosas contribui para a percepção de que o Teleformar, como objeto em questão, traz uma pluralidade de partes, e que elas podem ser consideradas no todo ou em alguma parte à medida que o método vai sendo aplicado. Os fenômenos da educação a distância, sob o olhar do campo da comunicação, constituem saberes que, sob o olhar da análise qualitativa, tornam-se componentes necessários na construção de um pensamento amplo, permeado de inter-relações e que permitem reconstruções, ou reorganizações.

2.3.2 Estratégias Metodológicas

O pensamento complexo está sendo arrazoado como proposta de método para este estudo, pois, a partir dos exemplos investigados na EAD, torna possível aprofundar sua reflexão. A análise, a ser apresentada nesta pesquisa, parte de questionários aplicados junto aos sujeitos envolvidos com o objeto Teleformar,

de entrevistas com dois grupos de alunos do Teleformar e com a equipe de organização do projeto Teleformar. Inicialmente, os questionários foram enviados por *e-mail* para alguns monitores de telepostos do Estado e fora dele, e, depois, foram selecionados os locais para as entrevistas em grupo. De todos os locais que receberam os questionários foi obtido algum retorno, mas não de todos os participantes dos grupos, pois não era essa a finalidade. A última etapa de coleta de dados foi realizada através de entrevista individual, com quatro membros da equipe de coordenação do Teleformar. As respostas dos questionários, sistematizadas de forma quantitativa, serviram para contextualizar o público ao qual o Teleformar atendeu, e as entrevistas foram descritas, sistematizadas e analisadas como material deste estudo.

Dessa forma, procuramos fazer uma constante aproximação entre a pensamento complexo e o objeto concreto. Utilizamos, assim uma metodologia associativa, onde há reflexão sobre a aproximação entre ambos, que permite conquistas do conhecimento que não as distanciem de seu entendimento teórico e empírico. Em nível mais geral, buscamos defender uma análise voltada ao estudo qualitativo da comunicação no Teleformar em ambiente escolar e mediado por recursos tecnológicos.

Nesse sentido, o presente trabalho faz uso de algumas tematizações como estratégia de análise de entrevistas. As estratégias foram sendo delineadas à medida que o objeto e a metodologia iam sendo descritos. Embora não seja uma preocupação premente, o uso de tematizações foi considerado necessário, pois o próprio objeto possibilita muitas nuances que podem vir a se perder durante o estudo, se não adotadas. Com isso, pretendemos elaborar uma metodologia ao criar categorias que venham a colaborar no processo associativo, em que as partes servem para compreender o todo. As partes não são separadas, porque estabelecem relação uma com a outra. Uma iniciativa, um projeto, uma aula, uma transmissão, etc., não existirão por si só nesse processo associativo complexo.

3 O TELEFORMAR E A COMUNICAÇÃO

Neste capítulo, são ressaltadas questões referentes à interação entre o objeto de estudo e a comunicação. Trazendo os contextos da educação, perpassados pelas tecnologias e conceitos de EAD, procuramos aprofundar à análise do Teleformar, pelo viés da comunicação, através do pensamento complexo. Na estruturação do pensamento complexo, estão presentes, entre outros, dois princípios que refletem as sistematizações e as inter-relações necessárias à análise do Teleformar e da comunicação. Trata-se dos princípios da organização e da religação. A organização está presente no objeto e na forma como acontecem as relações entre ele e o sistema organizativo. A religação é a proposta em que as diferentes correntes de pensamento, pela comunicação, tendem a sugerir alternativas para a organização. As considerações sobre os dois princípios convergem para visualizar as práticas de EAD no contexto da educação e da comunicação.

3.1 Princípios da religação e da organização

Na busca acelerada por uma identidade para a educação a distância, os primeiros pensamentos podem ceder ao desejo de alcançar conceitos acabados. Mas, conceitos fechados para uma dinâmica, como a proposta pela EAD, tendem a deixar de lado, ou até mesmo distanciar, muitos elementos necessários à sistematização da EAD no contexto da comunicação, da educação e das tecnologias. Por isso, ao lançar mão do pensamento complexo, buscamos, também, a compreensão de que a EAD é uma aproximação a partir de pontos diferentes. Ocorre a partir de formas de agir e de pensar com amadurecimentos diferenciados e, historicamente, com objetivos distintos. Por isso, desejamos fazer com que as partes sejam respeitadas em suas individualidades e, ao

mesmo tempo, possam promover autonomia. Dessa forma, faz-se necessário sublinhar a ligação ou a religação necessária entre as partes. Essa religação é feita por meio da dialógica proposta por Morin (1999, p. 153-67). E, nesse sentido, a lógica a que estamos acostumados, — aquela que normalmente rege pensamentos e atitudes e está próxima de nossa linguagem —, é uma das partes. Essa maneira de ver as coisas e de pensar sobre elas necessita de uma ligação, ou uma religação, comumente desconectada de nosso pensamento e ação.

Ao lado dessa compreensão do mundo há uma outra percepção a ser conquistada, aquela desconhecida, mas que passará a integrar o cotidiano se fizer parte do conhecimento do indivíduo. Esse exercício de encontrar o conhecimento, a partir do lógico, da linguagem humana que faz uso de metáforas, torna-se uma dinâmica dialógica. Quando é necessária uma explicação, então, há dialógica. “Não há compreensão sem explicação”, ensina Morin (1999, p. 165). Dessa forma, a conquista do conhecimento, da organização passa pelos mecanismos dialógicos.

Nesse sentido, os conceitos de *dialógico* são interpretados de formas diferentes, dependendo do ponto de partida da reflexão. Mas, ao se tratar da comunicação, seja ela uma forma de interação interpessoal ou mediada tecnologicamente, faz-se necessário trazer mais alguns elementos. Para Thompson (1990, p. 288), a característica dialógica da comunicação está na conversação, onde aquele que escuta também concentra um potencial de resposta e a comunicação de massa geralmente é de uma única via. Ela permite a transmissão da mensagem em uma única mão, o que provoca uma ruptura entre o emissor e o receptor. Embora Thompson (1990) discuta as noções de comunicação e de mensagem, de transmissão e de difusão, o conceito de *dialógico* está situado de forma a separar a comunicação de massa unidirecional (ou monológica) daquela que permite uma resposta em potencial³³. Conceitos que colaboram com o posicionamento das partes vêm a contribuir com a compreensão dentro do contexto do pensamento complexo, pois, dessa forma, é possível perceber, ao mesmo tempo, que dialógico está para Thompson como uma hierarquização da interatividade, e, para Morin, como a explicação a partir do que está sendo compreendido. Se a dialógica permite um aprimoramento da

³³ Cf. também BRAGA, J.L, 2001, p. 22-35 e PRIMO, Alex. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/quao_interativo_hipertexto.pdf>. Acessado em: 07 set 2006.

interação entre as partes, torna-se um elemento essencial para a comunicação como um todo.

A EAD, através do objeto Teleformar, acontece num contexto de comunicação — dialógico, pois perpassado pela explicação. Esse contexto é o resultado não de situações estáveis, mas de uma necessidade, ou de algum atrito, e, até mesmo, de um desconforto pessoal ou social. A promoção da comunicação encerra uma compreensão de harmonia e de estabilidade, mas isso não é a realidade da comunicação. A realidade é a de conflitos ou incompreensões com necessidades de interações. Esse ambiente turbulento, conforme Morin (2005a, p. 62-78), fica apto a aceitar uma ligação que promova uma compreensão. Quando essa compreensão vai se esvaindo, faz-se necessária uma nova ligação, a religação. A religação acontece dentro da dinâmica dialógica, oportunizando o encontro de diferentes significados.

A religação está associada a elementos que buscam uma organização. Assim, num circuito de idéias, ou mesmo em um projeto, quando esse se abre para uma nova idéia, logo tende a fechar-se para sistematizar essa idéia, segundo Morin (2005a, p. 259-64). Ao sistematizá-la percebe a necessidade de religar-se à antiga concepção. Mas ao retornar, o circuito não é mais o mesmo. Esse princípio complexo de religação aponta para a condição humana, onde é possível perceber nas características das partes, formadoras do ser natural e mental dos indivíduos, possibilidades de sistematização, quando promovida a religação, a interação.

A necessidade de perceber, no Teleformar, uma sistematização organizada de diversas formas de educação e de comunicação, com uso de tecnologias, é o reflexo do pensamento humano, que busca incansavelmente uma ordem perfeita, uma organização permanente. Mas, ao mesmo tempo, esquece que a existência da organização é um sinal de que há necessidade de uma nova gênese, pois está inserida no contexto da condição humana. Embora existam outros princípios e saberes na dinâmica do pensamento complexo, consideramos, neste estudo, o princípio dialógico, pela religação, e o da organização, elementos basilares no processo de imersão da EAD pelo Teleformar no contexto da comunicação e da educação.

A seguir, trazemos considerações sobre os limites disciplinares da comunicação. No âmbito da construção do pensamento que leva a uma

organização, a parte da comunicação, como elemento a se ligar à educação, necessita de aprofundamento. Sob o olhar das ciências sociais, a comunicação é levada a se situar diante da cultura tradicional e contemporânea. A comunicação, independente de época histórica, sempre teve algum tipo de interferência tecnológica — da fala ao uso de *chat*. Assim a comunicação é desafiada a se atualizar permanentemente, como propõe o pensamento complexo ao abordar o conceito de organização.

3.1.1 Comunicação na interação social

O impacto do campo da comunicação, sob o ponto de vista das tecnologias, tem estimulado novos estudos e novas técnicas para a própria comunicação, bem como para as práticas educacionais, presenciais ou não. As tecnologias estão presentes em várias esferas da sociedade, dos diálogos às ações de comunicação. No contexto das tecnologias, esta pesquisa expõe as interações possíveis mediante as ações de comunicação e as práticas de educação a distância.

Diversos autores exploraram e sistematizaram pensamentos sobre as conquistas tecnológicas. Apontam perspectivas e conjecturam possibilidades, procurando não recomenciar o pensamento, mas valorizando o que está sendo elaborado na área tecnológica. Para André Lemos, “[...] todas as áreas da cultura contemporânea estão sendo reconfiguradas com a emergência da cibercultura”³⁴. A cibercultura seria uma nova forma da cultura contemporânea que se associa às tecnologias digitais e deve ser interpretada dentro do ambiente criado pelas tecnologias.

Neste sentido, as análises aqui apresentadas pretendem ser contribuições para que aconteça o religar. A religação se dá pelo viés do pensamento complexo como aporte ao papel da comunicação na relevância da construção do conhecimento pela educação a distância. Vale salientar que religar, ou ligar, para Morin (1999 e 2005a), é a atitude de superar a oposição disciplinar para

³⁴ LEMOS, André. **Cibercultura ainda engatinha no Brasil**. Disponível em: <<http://www.icoletiva.com.br/icoletiva/secao.asp?tipo=entrevistas&id=43>> . Acesso em: 13 jul. 2004.

encontrar nela elementos de ligação que permitam alcançar a globalidade. Ou ainda, a criação da contextualização da informação que permite a apropriação do conhecimento.

Pelos estudos de Castells (2003), se é levado a imaginar uma situação em que as relações entre os membros que integram uma rede moderna, baseada na tecnologia, passam por um comportamento ditado pelas regras da própria tecnologia. As pessoas envolvidas nessas redes submetem-se às regras estabelecidas pelo grupo que as integra. Embora essas afirmações sejam pertinentes em determinados grupos específicos, elas não permitem uma visão ampla sobre a realidade do relacionamento grupal quando é abordado o uso da *Internet*. Por exemplo,

[...] contrariando alegações de que a *Internet* seria ou uma fonte de comunitarismo renovado ou uma causa de alienação do mundo real. A interação social na *Internet* não parece ter efeito direto sobre a configuração da vida cotidiana em geral, exceto por adicionar interação *on-line* às relações sociais existentes (CASTELLS, 2003, p. 100, grifos nossos).

Portanto, a existência de um mundo quase à parte, gerenciado pelas tecnologias, como o apresentado por filmes, *games* ou livros de ficção, não condiz com a realidade, pois carece de uma comprovação na realidade. As realidades virtuais, criadas pela *Internet*, — seja para uso pessoal e com fins organizacionais, ou até mesmo de socialização — , colaboram com as interações sociais existentes, mas dependem de compreensão e de seu uso massivo para serem totalmente aceitas como valor de comunicação num todo. No contexto deste estudo, as tecnologias exercem um papel importante, pois, na maioria dos casos, dão segurança e agilidade ao conhecimento proposto pela educação a distância.

De uma forma mais ampla, as tecnologias associadas à comunicação propõem um estudo a partir dos recursos educacionais existentes. Em uma realidade bastante complexa como a vivida pelos brasileiros, Raúl Fuentes Navarro (2001) traz algumas reflexões pertinentes sobre o campo da comunicação que merecem ser pensadas a partir de uma pesquisa que visa a um envolvimento com a cultura e com o conhecimento. Historicamente, o campo da comunicação está se consolidando na América Latina. A teoria da comunicação não se constituiu no interior de uma única disciplina, mas a partir de um espaço conceitual de uma sociocultura, em termos de totalidade histórica; as heranças

epistêmicas positivistas, dedutivistas e funcionalistas devem ser desmontadas criticamente para dar espaço a lógicas mais complexas e pertinentes ao objeto, à ação intersubjetiva. A produção de conhecimento e o conhecimento produtivo não podem desarticular-se, pelo que os modelos a construir deverão ser elaborações teórico-metodológicas operativas e confrontáveis com as práticas concretas.

Através da fronteira entre disciplinas, discutida por Wallerstein (1996) e Lopes (2003), propõe-se a construção de um pensamento transdisciplinar, capaz de perceber o que está sendo feito nos âmbitos da educação e da comunicação. Não se reivindica, com isso, uma nova disciplina, nem a discussão do que deve ser uma disciplina, pretendendo debater a necessidade de aproveitar o que foi construído nos campos da comunicação e da educação, com a entrada das novas tecnologias, para oportunizar o pensamento e a prática envolvendo essas áreas. Torna-se elementar, sob esse aspecto, reconhecer que:

[...] a produção de conhecimento sobre a comunicação é em si mesma uma prática sociocultural e comunicacional determinada histórica e estruturalmente, a discussão teórica deve integrar-se aos investigadores comprometidos com o objeto 'comunicação', independentemente de suas descrições disciplinadoras, assim como as metodologias das investigações da comunicação integram conceitos e instrumentos desenvolvidos em outros setores das ciências sociais (FUENTES NAVARRO, 2001, p. 11, tradução nossa).

Ao defender uma identidade para o campo da comunicação, o autor não a fecha a outros enfoques sobre a sociedade e a cultura, reivindicando um "modo pós-disciplinar". Nesse sentido, as reflexões provenientes das experiências da educação também podem ser entendidas como formas de comunicação. Uma vez que a educação utiliza-se de exemplos, símbolos e analogias, ela também é comunicação pelo enfoque da transmissão de símbolos. Ao atribuir valor simbólico não só à comunicação, mas também à educação, pode-se aproximá-las aos conceitos de prática educacional (FUENTES NAVARRO, 2001), como sendo uma forma de refletir sobre a comunicação.

Prosseguindo nesse pensamento, a comunicação, como objeto de estudo, "pode ir sendo definida, em seus termos mais gerais, como as relações, estabelecidas e investigadas através de suas múltiplas mediações, entre produções de sentido e de identidade dos sujeitos nas práticas socioculturais

mais diversas” (FUENTES NAVARRO, 2001, p. 11, tradução nossa). A comunicação precisa adquirir relevância e espaço intelectual dentro de outros campos do conhecimento. Não basta estar claro para os estudiosos da comunicação o significado e a amplitude das conquistas do campo da comunicação e as definições que lhe são pertinentes. Existe um amplo espaço para proliferação dos conceitos e da prática da comunicação, inclusive para eliminar a simplificação de seu atrelamento à informação. Ou seja, ao aproximar a reflexão feita neste estudo à de Fuentes Navarro (2001, p. 11), no sentido de que exista um envolvimento promissor das tecnologias junto ao campo da comunicação, não é possível aceitar que ela esteja reduzida apenas ao suporte material, mas, por outro lado, pode se tornar de maior importância se estiver identificada com a significação.

A investigação da comunicação, a partir das mudanças mundiais, necessita de um constante olhar sobre a realidade e da percepção dessa abrangência significativa. As pesquisas em comunicação recebem significado a partir de três perspectivas (FUENTES NAVARRO, 1997, p. 225-35). Uma primeira delas, a partir do estudo da fenomenologia, que possibilita o desenvolvimento de uma metodologia comunicacional, permitindo a relação de diferentes perspectivas culturais confluindo para a busca da significação. Outra perspectiva indica à conquista de um modelo de competência discursiva, envolvendo a semiótica, mas promovendo a “capacidade de apropriação, aproveitamento e transformação dos *sistemas* de comunicação” (FUENTES NAVARRO, 1997, p. 231). E a terceira articulação envolve a identidade social dos sujeitos, como participantes da construção das práticas a partir de seu envolvimento intelectual.

No transcorrer dessas linhas, julgamos necessário posicionar o pensamento da comunicação. Ou seja, a proposta do estudo que estamos desenvolvendo é um reflexo do pensamento da comunicação, quando: a) percebe um contexto comum entre as tecnologias e a educação a distância, e b) percebe que o campo da comunicação pode lançar propostas e desafios para a construção de um conhecimento contemporâneo. Por isso, faz-se necessário um olhar mais aprofundado deste campo a partir de sua constituição conceitual até o envolvimento prático na busca do conhecimento abarcando educação e comunicação.

A pesquisa da comunicação tem o seu próprio campo epistemológico. Para Fuentes Navarro (2003, p. 15-40), ao realizar uma retomada situacional da comunicação, nos campos intelectual, social e cultural, fica claro que essa entrou em um novo momento histórico. Por isso, precisa ser vista dentro deste novo século, considerando as inovações tecnológicas, mas também apontando as reflexões feitas a partir dos anos 40. Para fazer essas afirmações, Fuentes Navarro apóia-se nas reflexões de John Durham Peters (1999), em que esse autor ressalta a comunicação como uma linha dentro da sociedade e da história que vai tecendo o pensamento, a problemática e a formatação da epistemologia da comunicação.

O desafio da comunicação é superar aquele significado, dado pela sociedade, de estar presente em praticamente todos os atos humanos sociais, que lhe atribui, assim, um sentido superficial, para se tornar um pensamento elaborado, “constituir um sistema de conhecimento que vá além da reprodução dessa *doxa* imperante” (FUENTES NAVARRO, 2003, p. 25). O autor propõe, dessa forma, a elaboração científica da comunicação para promover a superação de um pensamento reducionista que a impede de se construir como conhecimento. Para ele, as intromissões de outros campos, que vêm a impedir a legitimação institucional do campo da comunicação, devem ser banidas, e isso não evita uma luta ideológica que passa pela territorialização.

Essa preocupação da inserção da comunicação nas ciências sociais é percebida também por outros autores. Alguns traços da radicalidade de Fuentes Navarro (2003) são tratados sob o enfoque transdisciplinar, como proposta de aglutinar idéias e perspectivas de superação, em se tratando de crises de identidade, quando o assunto é a busca de um sentido mais amplo e complexo para a comunicação. Procuramos, neste estudo, respeitar as formas como os autores se referem à dinâmica entre as disciplinas, uns chamando-a de interdisciplinar e outros, de transdisciplinar. Fuentes Navarro (2003, p. 26) lembra que não é possível pensar a comunicação, seja dentro de uma linha de especialização ou de interdisciplinaridade, sem responder a algumas questões elementares, como a do envolvimento cada vez maior do meio na mensagem. Na EAD, pelo seu entorno tecnologizado, encontramos um ambiente adequado para verificar esse envolvimento do meio, porém, pelo viés da complexidade, o meio é parte importante, bem como a mensagem para a comunicação e a educação.

A retomada das bases científicas da temática da comunicação a partir da visão de seus recursos pedagógicos se faz urgente, necessária e determinante. Essas bases científicas são observadas também a partir de sistemas mediatizados. Com isso, adentra-se nas reflexões das ciências sociais (WALLERSTEIN, 1996). É a dinâmica da interdisciplinaridade que está presente nesse pensamento de aproximação da comunicação e da educação.

Antes da Segunda Guerra Mundial, havia uma preocupação com a estruturação das pesquisas, para que fosse possível perceber e estabelecer os caminhos a serem seguidos pelos cientistas. Isso significou inicialmente uma limitação, mas permitiu, com o passar do tempo, uma colheita de bons resultados para os estudos atuais.

O estabelecimento das estruturas disciplinares gerou estruturas de investigação, de análise e de formação que não apenas se revelaram produtivas e viáveis, como também deram origem a consideráveis bibliografias que hoje consideramos ser legado das ciências sociais contemporâneas (WALLERSTEIN, 1996, p. 52).

É impossível pensar o mundo de hoje sem ter passado por essa divisão das ciências em disciplinas e a forma de estruturação atual das pesquisas. Nesse caso, estar-se-ia negando o passado. A forma como os cientistas organizaram o pensamento acaba por confirmar a forma como o pensamento é formulado hoje. Isso pode ser traduzido também de outra maneira. Se a humanidade não tivesse passado por esse conflito de idéias, de teóricos internacionais que colocavam em seus estudos não só o pensamento, mas também suas ideologias, numa mescla de disputa de poder intelectual e poder político, hoje, não estaria presente nos relatos das novas pesquisas o encontro dos resultados adquiridos pelas batalhas anteriores. O que se tem hoje é resultado do caminho feito anteriormente.

O resgate que acaba de ser colocado faz relacionar o objeto de estudo e situá-lo no contexto da comunicação como área do conhecimento. Ao se estudar formas modernas de educação pelo uso de tecnologias que possibilitem o conhecimento, também se está construindo um distanciamento do formato tradicional de ver o conhecimento sendo apreendido nas estruturas tradicionais de ensino. O ambiente muda, e as técnicas também se modificam. Esse acerto de rota é feito com a influência das descobertas recentes. Ou seja, para se alcançar ou construir o conhecimento moderno, é necessário permitir o encontro de diferentes disciplinas.

Ao final do século XIX era possível perceber as dificuldades de se trabalhar as ciências isoladamente. O que não significa dizer que era impossível estudá-las separadamente, mas as exigências sociais e acadêmicas começavam a mudar. Era o momento de fazer uma adaptação, uma re-adequação das disciplinas. “Entre 1850 e 1945 houve uma série de disciplinas que passaram a ser definidas como fazendo parte de uma área do conhecimento a que foi dado o nome de ‘ciências sociais’. [...] A institucionalização da formação foi acompanhada pela institucionalização da investigação” (WALLERSTEIN, 1996, p. 49-50). A adaptação de cada disciplina se deu de forma diversa e em tempos diferentes. Isso proporcionou um período significativo para os intelectuais adequarem as disciplinas que pretendiam integrar como ciência social. Essa atitude de aproximação também provocaria uma lacuna, ou seja, “de um lado, as práticas e as posições intelectuais dos cientistas sociais, e, de outro lado, a organização formal das ciências sociais” (WALLERSTEIN, 1996, p.53).

No histórico das ciências sociais, seguiu-se um grande período de adaptações das teorias e das práticas sociais, o que gerou, de ambas as partes, um investimento nas pesquisas como forma de firmar-se em seus contextos. “Nos anos 60, a crítica à ausência de perspectiva histórica encontrou um eco crescente entre os cientistas mais jovens, que então se voltavam cada vez mais para a crítica social” (WALLERSTEIN, 1996, p. 69-70). Essa perspectiva de retomada histórica favoreceu a aproximação da história às pesquisas e a novas colaborações entre disciplinas. O efeito do pêndulo histórico, que há um tempo havia afastado os pesquisadores, agora os aproxima novamente pela necessidade de uma contextualização maior, com o receio de perder-se em meio às conturbadas mudanças que a sociedade como um todo vinha atravessando.

É nesse período pós 1960 que se iniciam propostas pedagógicas de engajamento social no meio escolar formal. Elas propunham envolvimento dos educandos em frentes ideológicas unindo saber e mudança social. Paulo Freire foi um dos autores que mais defendeu essas idéias e continua como referência nacional e internacional para a interação educação-educando. Ele insistia na necessidade de um trabalho integrado: “[...] o sectário, por sua vez, qualquer que seja a opção de onde parta na sua ‘irracionalidade’ que o cega, não percebe ou não pode perceber a dinâmica da realidade ou a percebe equivocadamente” (FREIRE, 1987, p. 14). Assim, relevando as pesquisas sociais e os feitos

pedagógicos, percebemos a movimentação da sociedade exigindo mudanças na forma de pensar e de sustentar o conhecimento diante das exigências modernas. O contexto começa a insuflar idéias e a exigir mudanças.

Esse período favoreceu a sobreposição de disciplinas, acarretando a procura de identidades específicas. Quanto mais associadas às suas singularidades, mais as disciplinas se configuraram diferentes umas das outras. Também foi o momento em que a busca das particularidades motivou a conquista de novas designações “interdisciplinares” para os estudos de comunicação, ciências da administração e ciências do comportamento. O resultado dessas iniciativas foi a ênfase na multidisciplinaridade, como resposta aos problemas na estruturação das ciências sociais. Embora positiva no sentido organizativo, não faltaram as críticas a essa atitude, classificada como forma de legitimação de disciplinas, vistas por seus adversários como moribundas. Essas críticas encontram eco em pensadores como Fuentes Navarro (2003), com relação à influência do meio sobre a construção da epistemologia da comunicação.

O período dos anos 70 foi marcado por críticas ao legado europeu e sua estreiteza para a cultura, pensando-a como tradicional, contrária ao moderno, e, ainda, trazendo à memória a questão do poder hegemônico das disciplinas. As visões clássicas de mundo e das ciências encontram resistência em uma forma mais complexa de elaborar o pensamento. Não se trata de eliminar o pensamento cartesiano, por exemplo, mas sugerir que o mundo exige uma nova abertura do pensamento, questionando a forma de ver o mundo macro a partir do microcosmo. O texto da Comissão Gulbenkian para a reestruturação das ciências sociais, conforme Wallerstein (1996), manifesta uma preocupação sobre a comunicação, advinda da própria instabilidade do mundo.

A visão cartesiana da ciência clássica havia descrito o mundo como um *automaton*, determinista e totalmente passível de ser descrito sob forma de leis causais, ou ‘leis da natureza’. Hoje, muitos estudiosos das ciências naturais defenderão que a descrição do mundo deve ser feita em moldes muito diferentes. Trata-se de um mundo mais instável, um mundo bastante mais complexo, um mundo onde as perturbações desempenham um papel de grande relevo e onde uma das questões-chave é a de como explicar a origem de toda essa complexidade (WALLERSTEIN, 1996, p. 92).

Entre as formas encontradas para superar e questionar a configuração como o mundo estava sendo visto, surgiram os Estudos Culturais, propondo-se a

observar e manifestar-se a partir de uma visão das culturas. A grande contribuição dos Estudos Culturais se concentra na colaboração ao estremecimento dos pensamentos hegemônicos sobre as disciplinas, até então pouco tocados. O pensamento a partir do popular, das minorias, das manifestações populares, há pouco tempo desconsiderado, começa a ter relevância dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, como observa Wallerstein (1996), numa ótica de mobilização social, retirando dos intelectuais a aura da supremacia do pensamento social.

O peso das críticas colaborou para uma série de questionamentos epistemológicos e sociais, e o resultado tem-se manifestado em recentes produções bibliográficas sobre o assunto. O texto da Comissão, comentado por Wallerstein (1996), sugere mais alguns questionamentos e faz propostas para superação da disciplinaridade. Um primeiro degrau que está em construção é o da revisão das estruturas disciplinares (MORIN, 1999, 2002a), como um estudo das linhas que limitam e/ou abrem as disciplinas a outras interferências, é o estudo das fronteiras e a análise dos pontos de partida antropológicos, políticos, e sociais.

Entendemos, pelo recorte acima, que há preocupações com relação à disciplinarização da comunicação, pois ela está em constante mudança. Como tal, precisa encontrar disciplinas consagradas no meio intelectual e que estejam dispostas a compartilhar experiências comuns com a finalidade de sedimentar tanto uma como a outra. Entender por que e onde se encontram as barreiras de cada disciplina, e sugerir novas formas de relacionamento entre elas, é um dos objetivos prementes.

Antes, porém, faz-se necessário retomar a visão das disciplinas, sob o olhar do estudioso Wallerstein (1996, p. 104-5). As diversas críticas à forma como foram concebidas e administradas as disciplinas, as dificuldades para evitar a seqüência obrigatória das mesmas e o respeito a disciplinas tradicionalmente concebidas, ainda são sentidas nos dias de hoje.

Há uma necessidade de disciplinas que ultrapassem as "linhas de demarcação" (WALLERSTEIN, 1996, p. 104-5), mesmo provocando desgastantes discussões conceituais, pois a tendência natural é guiar-se pelo tradicional, em nome do *status* que essas fornecem aos seus seguidores, em questões de

reconhecimento, aproximação com outros intelectuais e com o senso comum, já sedimentado nas universidades e na sociedade.

Com o objetivo de evitar receitas prontas e incitar o debate para reestruturar as ciências sociais, Wallerstein (1996, p. 112-32) propõe uma análise mais completa e, para isso, destaca quatro pontos. Faz uma retomada de aspectos filosóficos, políticos, “multiculturais” e subjetivos das pesquisas em desenvolvimento. Ora, se há uma preocupação em consolidar um campo de pesquisa envolvendo a comunicação, estabelece-se uma aproximação entre as práticas para a busca do conhecimento e as discussões acadêmicas. Por um lado encontram-se grupos propondo EAD em diversos setores da sociedade e, por outro, há estudiosos tecendo as relações científicas para essas práticas.

Ao retomar a abordagem sugerida, o tema “ser humano e a natureza” propõe-se a dar mais importância às descobertas registradas pelas ciências naturais, ou seja “mais do que nunca, se torna necessário tomar muito a sério a complexidade da dinâmica social” (WALLERSTEIN, 1996, p. 113). As certezas, racionalidades apregoadas pelas ciências, estão envolvidas em questionamentos, e, por isso, propõem um movimento transdisciplinar, procurando evitar as limitações e as contingências do contemporâneo, assoladas por constantes mudanças, fazendo com que sejam úteis para a realidade social. “As utopias fazem parte das preocupações das ciências sociais” (WALLERSTEIN, 1996, p. 113), e o mesmo não é válido para o caso das ciências naturais.

A ação transdisciplinar, dessa forma, poderia oportunizar uma inter-relação capaz de responsabilizar não somente as ciências sociais pela aproximação entre os que sabem e os que não sabem, mas envolveria os poderes públicos que não se responsabilizam pelo desenvolvimento social e humano. Os fatos se evidenciam nas práticas de EAD ao serem observadas as formas como os emissores chegam até seu público. Parece mais confortável adotar uma postura de professor diante de uma turma de alunos e deixar de lado as técnicas comprovadas de aproximação entre emissor e receptor, ou melhor, entre os interlocutores em ação de inter-relação. As crescentes alternativas que se abrem pelo uso da EAD — e, no caso aqui estudado, do Teleformar —, são uma porta aberta para que a comunicação, com todo seu potencial, também encontre espaço de reflexão e de ação. Há uma necessidade humana de aprendizagem que vem ao encontro de uma proposta educacional e a

comunicação, através de tecnologias apropriadas, pode inserir-se perfeitamente na complementação dessas ações. Assim, propomos, a seguir, a observação da organização do sistema apresentado anteriormente.

A) Organização tecnológica e de pessoas

Partimos do pressuposto de que a opção pelo curso a distância Teleformar, que tem por objetivo a formação de lideranças na educação e no envolvimento pessoal, coloca-se numa posição estratégica dentro do conceito de organização educacional. Adotando o conceito de Morin (2002 a; 2005a) para organização, o Teleformar é em si uma proposta organizativa. Entendemos a organização com o sentido macro, do todo. Assim, se a proposta deste trabalho é a de desvendar o papel da educação a distância para os meios educacionais sob o âmbito da comunicação pelo uso da tecnologia, estamos, então, diante não só de um todo, mas de duas partes importantes. Inicialmente, as partes são a interação e o sistema representados pela comunicação e pela tecnologia. Com suas intervenções junto ao Teleformar, dinamizam a relação da parte e do todo. Por outro lado, a educação a distância ocupa, também, o lugar de organização. Isso acontece no sentido mais macro, quando proporciona uma ordenação para iniciativas de EAD, como a do Teleformar. A organização parte da busca da ordem, de uma estabilidade, de conceitos orgânicos, compreendidos por todos. Ao mesmo tempo, resultado desse encontro de experiências e de saberes, a organização se desestabiliza, buscando uma nova ordem para si mesma. Olhando sob esse prisma, e dependendo do interlocutor que observa, a organização é uma consolidação ora para a educação a distância, ora para o Teleformar, que, tecnicamente, já é educação a distância, e estão separados nesta parte do texto para fins de análise mais profunda.

Historicamente, os sistemas educacionais tinham uma ordem consolidada, um formato aceito universalmente. Essa ordem sofreu uma desestabilização, resultante de mudanças sociopolíticas e de evoluções culturais. Há um período de desordem, e, nesse, existe uma busca de novas conexões ou de interações (MORIN, 2005a, p. 71-81). Da ordem passou-se à desordem, e dessa à busca de algo que promova uma estabilidade. Um exemplo disso são os

sistemas aceitos socialmente como seguros, como as formas de educação, de governo ou de comunicação, entre outros, que sofrem alterações desestabilizadoras do pensamento e da ação. No período de busca por uma nova ordem, há conexões interativas, são as novas idéias, os projetos e as alternativas discutidas. A partir dessas, há uma mudança de pensamento com relação à forma anterior de pensar e de agir. O que se procura agora é uma organização. As interações surgem em meio a turbulências, necessidades e mesmo entre fluxos contrários e que se encontram, que podem se comunicar. Os elementos, ordem, desordem, interação e organização estabelecem uma dinâmica que leva a um novo conhecimento. Dessa forma, entendemos que a EAD pode ser compreendida e desafiada a partir de tal ótica.

Ao compreender o Teleformar como uma ação de EAD é possível observar a tentativa de construção de um pensamento que leve em consideração a organização e que pondere sobre novas possibilidades, conexões ou interações. O fato de este estudo se referir, mais adiante, à EAD como um sistema que se reorganiza, implica a aceitação de que há uma força dentro da própria organização que não a deixa estagnada. Quando chega a esse estágio de organização, ela se regenera e passa a interagir com novos elementos. Ao buscar identificar a colaboração da comunicação junto à educação como um sistema amplo, compreendemos que o conhecimento alcançado com a EAD é um conhecimento complexo (MORIN, 2002a, p. 271-75). Trata-se da promoção permanentemente da interação entre elementos como a organização, o ser, a existência e o sistema. Na parte que segue, ao recuperar a história, os papéis e os sujeitos da EAD, procuramos construir um encadeamento pelo viés das interações. São as interações, pelo olhar aqui adotado, que representam práticas significativas de comunicação.

B) Educação a Distância no contexto da PUCRS

Desde a entrada do novo século, diferentes métodos de educação a distância e de mídias de apoio a aulas presenciais têm tido uma permanente evolução e atraído interessados no seu desenvolvimento e pesquisa. Para fazer essa constatação, basta acessar a *Internet* ou buscar referências no **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e à distância**, organizado por

Sanchez (2005). A comunicação, por sua essência prática e acadêmica, conforme Braga (2001), tem apoiado as estruturas de ensino a distância e, ao mesmo tempo, tem recebido crítica. Mesmo aparecendo como uma área de atuação em ascensão para as escolas, as universidades e as empresas, a educação a distância ainda precisa de esclarecimentos. Essa dinâmica pode ser observada na medida em que conta com o *feedback* de suas teorias e de suas práticas e por estar em constante contato com os usuários. Os próprios destinatários são responsáveis pelas informações que proporcionam uma reflexão para alcançar sentido e perceber sua eficácia educativa no que tange à aplicabilidade e aos investimentos financeiros feitos pelas iniciativas públicas e privadas. Assiste-se, portanto, ao surgimento de estruturas de EAD, independentemente da comprovação de sua eficácia em questões acadêmicas, pedagógicas e financeiras, entre outras.

No caso do Teleformar, o que se encontra vai além de uma proposta de curso, pois apresenta métodos internos para gerenciar recursos financeiros e coordenar as pessoas da equipe dos telepostos. Também se propõe a beneficiar os empregados e/ou colaboradores da instituição com uma formação moderna e atualizada. Os gastos concentram-se na organização, transmissão e recepção do conteúdo e metodologia próprios. Dentro desse contexto, e para entender a interação do Teleformar com o meio, levando em consideração o investimento humano, técnico e financeiro, pretendemos resgatar neste estudo parte da história da EAD da PUCRS e das atuais iniciativas. Embora não seja o foco principal, recuperar detalhes dessa construção de EAD é parte significativa desta pesquisa, pelo fato de ser importante pensar a comunicação dentro do ambiente educativo "tecnologizado", um ambiente amparado por recursos que permitem inovação, e que, ao mesmo tempo, reúne a experiência de diversas áreas do conhecimento.

As iniciativas de EAD vêm facilitando a vida das empresas, das escolas e das universidades. Os maiores beneficiados são os funcionários dessas entidades. Eles são reconduzidos ao estudo revertendo o aprendizado ao desenvolvimento da estrutura do local onde atuam. Nesse sentido, existem variados públicos beneficiando-se e pensando sobre a EAD. Por isso, ao abordar

o início da EAD no Brasil e as influências externas, João Roberto Moreira Alves³⁵, pesquisador de um grupo de engenheiros que se preocupa com a EAD como aprendizagem, procura salientar o aspecto de não existir uma EAD específica do Brasil, mas resultado de importações de experiências. Em sua análise, evidencia o aspecto futurista da educação, ou seja, a necessidade da preocupação com o conhecimento para as próximas décadas, pois, para ele, a educação é uma questão que envolve tempo e espaço.

Para fundamentar tal prerrogativa, Alves³⁶ traz à tona Arthur Clarke, autor de **2001: Uma odisséia no espaço**. Com a ajuda também de outros autores, incluindo alguns do campo da educação, ele publicou: **Um dia no século XXI**. Trata-se de um olhar para o futuro, em que o autor descreve a possibilidade de realidades de aprendizagem bastante distintas conviverem em ambientes próximos.

Do outro lado da cidade, num centro da cadeia McSchool, uma senhora de idade faz um curso de Administração de Microempresas. Noutra sala, seu neto de dezesseis anos está cursando antecipadamente o Inglês I da faculdade. Próximo dali, na universidade criada por uma grande companhia para seus empregados, os alunos estão tendo aulas sobre novos avanços tecnológicos em suas áreas, ou estão trabalhando para conseguir graduações avançadas em especialidades técnicas, científicas ou administrativas (CLARKE, 1989 apud ALVES, *on-line*)³⁷.

Essa visão de aprendizagem se dá a partir da experiência pessoal, mas, também, como resultado das conquistas tecnológicas e das necessidades manifestadas ao longo da história. "Na nova economia baseada na informática, cada vez mais empregos estarão ligados à criação, transmissão e processamento de informações e idéias", cita mais adiante Clarke (1989 apud ALVES, *on-line*). E, olhando sob essa perspectiva, a EAD carrega uma responsabilidade e uma expectativa significativas para a humanidade que evolui, se questiona e constrói saberes nas diferentes esferas da sociedade.

O projeto de EAD da PUCRS Virtual, desde sua fundação, preocupa-se com o incentivo e o aprendizado dentro de técnicas modernas e condizentes com as áreas da comunicação e da educação. Para a direção do núcleo da PUCRS Virtual, a EAD está ligada ao "avanço de tecnologias da era digital que permitam

³⁵ João Roberto Moreira Alves. Educação a Distância e as Novas Tecnologias de Informação e Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>> . Acesso em: 22 dez. 2004.

³⁶ Idem.

³⁷ Ibidem.

a ampliação e socialização do conhecimento”, incentivem o “enfrentamento de práticas instituidoras de novos agenciamentos e a instauração de múltiplos processos em espaços de aprendizagem” e que possibilitem “múltiplas possibilidades de acesso à informação e à formação” (MEDEIROS, 1998)³⁸.

Há, na EAD, elementos em potencial para desencadear um processo comunicativo inovador e relevante para a sociedade. Esse processo nasce a partir de profissionais consagrados no mundo acadêmico pelos seus êxitos em pesquisas ou em distintas práticas docentes. Seu surgimento também foi sustentado por um aparato tecnológico suficiente para dar conta dos inúmeros projetos de interesse público. Diante das experiências educacionais e dos recursos tecnológicos que a EAD tem à disposição, faltaria uma sistematização mais próxima ao campo da comunicação, que contribuiria dando maior significado às ações de EAD.

Para dar conta dessa perspectiva, faz-se necessário mergulhar na experiência de EAD proposta no início das atividades. No ambiente universitário específico da PUCRS, a estrutura da PUCRS Virtual surgiu em junho de 2000, quando foi criada e implementada a EAD. Na época, o então Reitor, Irmão Norberto Rauch³⁹, comparava as necessidades de progresso da educação com as do transporte humano: “A Universidade percorre uma nova estrada, um novo caminho delineado pelas *infovias*, pelas *highways* que nos colocam, hoje, potencialmente, cada vez mais próximos uns dos outros”. À perspectiva inicial foram agregadas novas reflexões, e a EAD começou a ter vida própria, em relação a outras estruturas da Universidade.

Para oferecer cursos a distância, nos cinco anos que seguiram a sua fundação em 2000, a EAD da PUCRS Virtual precisou se apropriar das tecnologias viáveis e disponíveis na época. O objetivo era atender a áreas distantes, com cobertura geográfica ampla e, em grande parte, sem acesso a *Internet*, porém, com possibilidade de, nessas áreas, receber sinal via satélite e operar com correspondências. Mesmo com o advento da *Internet*, especialmente com banda larga disponível, havia locais onde o sinal, ainda pouco abrangente, não chegava. Essa limitação fez com que a PUCRS adotasse como mídia tecnológica para

³⁸ Profa. Marilú Fontoura de Medeiros. PUCRS Virtual. Apresentação. Mensagem da direção. Disponível em: <<http://www.ead.pucrs.br/apresentacao/index.php>>. Acesso em: 24 maio 2004.

³⁹ Prof. Ir. Norberto Rauch (2000) PUCRS Virtual. Palavra do Reitor. Disponível em: <http://www.ead.pucrs.br/palavra_reitor/index.php>. Acesso em: 24 maio 2004.

difusão na educação a distância, a cobertura via satélite por tele e videoconferência.

Tecnicamente, isso significou a locação de um satélite de cobertura nacional, que permitia, a partir de um sistema de geração instalado na PUCRS, distribuir um sinal a pontos distantes instalados a qualquer lugar no Brasil. Para isso, bastava que houvesse uma antena média, com dois metros de diâmetro, e um equipamento de decodificador de sinal de satélite. O início da educação a distância na PUCRS se desenhou com base nessa tecnologia, ou seja, geração de teleconferência, a partir de Porto Alegre, em programas fundamentalmente de Pós-Graduação, *lato sensu* (Especialização e MBA), e recepção em pontos distantes, em turmas organizadas por curso. A PUCRS chegou a implantar 90 pontos distantes espalhados pelo Brasil, de onde se podia receber qualquer um dos cinco cursos de Especialização a distância na modalidade de teleconferência. A geração desses cursos, em Porto Alegre, aconteceu do ano 2000 até 2005. A tecnologia adotada permitia, em termos de qualidade de transferência de sinal e de imagens, um resultado positivo por pontos distantes, ou seja, uma qualidade quase comparável à TV analógica normal.

As aulas foram centralizadas em Porto Alegre. A dinâmica era a mesma de um curso presencial, com a diferença de que a pessoa recebia as aulas a distância. Para dar suporte ao sistema de vídeo e de teleconferência, foi adotado o *software* Webct. Esse programa intermedia a relação do aluno, com o curso a partir do registro do seu tráfego dentro do curso, acompanhamento em *chat*, participação em fóruns, troca de *e-mails*, repositório para trabalhos, autotestes. O Webct é parte do sistema de educação a distância, pois, através dele, é possível fazer algo similar ao que é realizado em sala de aula presencial, quando o professor faz a chamada no início e no fim, acompanha o aluno pelo conhecimento que tem dele, pelo seu desempenho, inclusive pela avaliação. Assim, num sistema a distância, limitado pela condição geográfica, é possível dispor desse programa que simula o acompanhamento do professor. É criado um ambiente virtual que permite ao professor e ao aluno estar em contato e estabelecer regras para chegar a um objetivo em conjunto. Conforme entrevista com o professor Moschetta (2006)⁴⁰, "o ambiente criado conta com várias

⁴⁰ Entrevista realizada pelo pesquisador no gabinete no pró-reitor, Porto Alegre, Campus da PUCRS, prédio 40, maio 2006.

ferramentas digitais, mas é o Webct o mais visto e manipulado. O Webct é um dos melhores *softwares* disponíveis e o que conta com maior difusão no mundo, embora existam outras soluções para situações semelhantes, como a adotada pela PUC do Paraná, que possui um *software* próprio, desenvolvido internamente”.

A EAD da PUCRS Virtual operou durante cinco anos com ambiente informatizado, com o uso do Webct, via satélite. As videoconferências, que permitiam aos professores e aos alunos se enxergarem mutuamente, eram possíveis em apenas cinco postos diferentes, entre os 90 existentes. O recurso à videoconferência era o mais indicado para a participação externa e a colaboração na elaboração de conteúdos de curso. Para o aluno, permitia fazer discussões e criar grupos de trabalho. A tecnologia utilizada para esses recursos no ponto distante era diferenciada e mais onerosa pelo fato de exigir a instalação de câmeras e de outros equipamentos. “A PUCRS Virtual operou praticamente durante quatro anos nesse formato, e chegou a seis mil alunos matriculados em atividades de EAD e acompanhados pelo sistema que dava suporte aos recursos humanos” (MOSCHETA, 2006).

Quanto aos recursos humanos, o professor, o tutor e o monitor formatavam uma textura de três níveis. O professor era o responsável pela geração das aulas; o tutor atuava como professor em tempo integral na ausência do professor responsável, como coordenador da ação acadêmica de ensino e da ação de suporte, tais como cobrança de prazo de provas e entrega de trabalhos; e o monitor assumia tarefas de suporte, especialmente para a elaboração e o controle dos conteúdos em mídias eletrônicas. Ao monitor cabia preparar lâminas de *PowerPoint* e formatar trabalhos para PDF⁴¹, entre outras atividades. A questão tecnológica ficava, assim, apoiada por monitores, em sua maioria, alunos de Graduação, realizando estágio. Os tutores, por sua vez, alunos da Pós-Graduação, formados na área de competência de seus cursos, apoiavam o professor. Os professores, em geral, foram selecionados entre os docentes das respectivas disciplinas dos cursos presenciais da universidade.

Os recursos tecnológicos e humanos aportados no EAD da PUCRS Virtual são reflexos de necessidades não apenas acadêmicas, mas, também, humanas e

⁴¹ PDF: Portable Document Format (Formato de Documento Portátil). É um formato de arquivo digital que representa na tela de computador páginas de sua publicação, formulários, imagens, gráficos, tabelas, enfim, tudo que pode imprimir. Os arquivos PDF são universais, ou seja, podem ser visualizados em qualquer sistema operacional (Windows, Mac, Unix, Linux, etc). Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/apresentacao_ted.html>. Acesso em: 27 jun. 2006.

sociais de um modo mais geral, pois as pessoas buscam cada vez mais a superação de seus limites e a capacitação a um custo e desgaste menores, sem perder de vista o intercâmbio pessoal. Nesse sentido, é possível entender a proposta da EAD a partir da visão das necessidades humanas. As pessoas vivem um momento importante de retomada de estratégias e pensam a educação como uma necessidade humana, e, também, prevêem e organizam processos virtuais. No início das atividades de EAD, Rauch (2000) fazia menção à importância de uma estrutura para atender educandos que não podem ir até a universidade:

A Educação a Distância volta-se primordialmente àquelas pessoas que estão distantes das fontes de conhecimento. Essa iniciativa favorece aqueles indivíduos e grupamentos impossibilitados de freqüentar e aproveitar as classes regulares em salas de aula convencionais. A Educação a Distância visa, na universalização, ao compartilhar de experiências e à possibilidade de amadurecimento, para que muitos possam usufruir de um benefício que tem sido privilégio de poucos (RAUCH, 2000)⁴².

Ao estabelecer essa meta, a Universidade considera cumprir sua missão social, e organiza a EAD em módulos bimestrais, semestrais ou anuais, assim, alcançaria seus objetivos e ofereceria possibilidades a alunos mais distantes. No que se refere ao envolvimento com as instituições de ensino, propõe-se:

A parceria com as instituições de ensino (Escolas, Colégios, Faculdades e Universidades), a educação a distância com o porte da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS qualificam o contexto didático-pedagógico da ação implementada. Além disso, a possibilidade de promover a interação do ensino presencial clássico com disciplinas e cursos desenvolvidos na modalidade a distância abre portas para a qualificação, atualização e melhoria da aprendizagem. A qualificação de quadros, o levantamento e o ordenamento da demanda constituem processos de valor agregado a essa formação (RAUCH, 2000)⁴³.

Além do contexto das organizações de ensino, a PUCRS Virtual estende sua parceria no contexto das instituições públicas e privadas, no das empresas concessionárias de serviços públicos e no empresarial⁴⁴. Processo esse que se julga vital para a educação, principalmente em se tratando de educação com uso de tecnologias, que permite atender públicos mais distantes.

⁴² Idem

⁴³ PUCRS Virtual. Visão estratégica. Contexto das Instituições de ensino. Disponível em: <http://www.ead.pucrs.br/visao_estrategica/index.php>. Acesso em: 24 maio 2004.

⁴⁴ Idem

A EAD da PUCRS Virtual propõe uma visão de professor e aluno. Há uma forma específica de acompanhamento e uma visão de educação e comunicação que perpassam os cursos. O canal que apresenta a proposta da EAD da PUCRS é feito através de informações eletrônicas na *Internet*. No *site* da PUCRS Virtual, encontra-se a descrição do perfil de aluno e o papel do professor nas dinâmicas de educação a distância.

A figura do aluno, no caso, o aluno na modalidade a distância, é retomada em um novo significado. Esse ressignificar traz em si dimensões enfatizadas pela PUCRS VIRTUAL, como a promoção da interatividade, da competência e da autonomia em espaços cada vez mais colaborativos. O papel do professor se reconceitua também. Este professor já está se evidenciando no professor da PUCRS VIRTUAL, ao assumir a condição de ter em conta que a aprendizagem se dá socioindividualmente, como uma construção de todos, mediada ao mesmo tempo por processos tecnológicos (MEDEIROS, 1998)⁴⁵.

A fundamentação teórica da PUCRS Virtual expõe a forma como a direção e os funcionários pretendem trabalhar e interagir com todos os cursos gerenciados, gerados e transmitidos pelo posto da EAD no Campus central da PUCRS. O aluno, dentro das propostas da EAD, assume uma postura mais individualizada do aprendizado, mas ao mesmo tempo de socialização dos conhecimentos. Com o tempo, os cursos regulares da Universidade começaram a manifestar interesse em fazer essa experiência. Professores e monitores foram treinados dentro de uma proposta aprendizagem em rede, ambientes interativos e éticos e de desenvolvimento de competências⁴⁶. Dentro desse contexto, foi o projeto do Teleformar (Formação Marista a Distância) que estabeleceu um marco importante na história da EAD da PUCRS, e, através de sua proposta, expandiu geograficamente a EAD da PUCRS Virtual. Conseqüentemente, envolveu um número maior de participantes de vários Estados do Brasil⁴⁷.

O período desta pesquisa coincide com o final do ano de 2004, praticamente cinco anos depois da instauração da EAD da PUCRS Virtual (2000), pelo reitor Norberto Rauch. Em 2005, inicia-se um novo período de gestão para a PUCRS. Assume um novo reitor, Joaquim Clotet; e as Pró-reitorias, em grande

⁴⁵ Profa. Marilú Fontoura de Medeiros. PUCRS Virtual. Apresentação. Mensagem da direção. Disponível em: <<http://www.ead.pucrs.br/apresentacao/index.php>>. Acesso em: 24 maio 2004.

⁴⁶ PUCRS Virtual. Curso de capacitação docente. Objetivos. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/capatacao/>>. Acesso em 27 jun 2006.

⁴⁷ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. EAD – Teleformar – Histórico. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar/historico/historico.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2004.

número, também mudam de direção. A Universidade avalia seus projetos e sua administração. Novas orientações são dadas às unidades e aos diversos setores⁴⁸. Dentro deste contexto prático-administrativo de EAD da PUCRS Virtual propomos, a seguir, uma compreensão teórica do sentido de reorganização.

3.1.2 Reorganização da EAD da PUCRS Virtual

Com as mudanças administrativas na PUCRS entre dezembro de 2004 e janeiro de 2005, os núcleos gerenciais isolados dentro da Universidade, tais como EAD e Museu, passam a ser ligados a uma das pró-reitorias, responsáveis, assim, pelos projetos desses núcleos. O núcleo de EAD da PUCRS Virtual, originalmente ligado ao reitor, começa a se reestruturar na metade de 2005, para atender às novas exigências administrativas e acadêmicas. A partir do início de 2006, a EAD da PUCRS passa formalmente a ser responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão.

A seguir, descrevemos esse processo a partir de informações obtidas com o pró-reitor de Extensão e responsável pela EAD, Roberto Astor Moschetta. As questões que foram propostas como importantes para dar continuidade à EAD pautam-se por aspectos considerados relevantes na primeira fase⁴⁹ da EAD da PUCRS Virtual. Considerando que já havia uma organização proposta na primeira fase da EAD, sugerimos que o pano de fundo para a releitura da EAD da PUCRS Virtual seja o da reorganização. Dentro da dinâmica do pensamento complexo, reorganizar uma parte ou o todo é característica fundamental do sistema, que busca, dessa forma, dar respostas às necessidades contemporâneas.

Na segunda fase, a reorganização da EAD partiu de uma avaliação do modo de operação da PUCRS Virtual. Para o pró-reitor, a primeira constatação foi a de que o sistema de satélite, em razão do avanço tecnológico e de seu custo,

⁴⁸ Entrevista realizada pelo pesquisador no gabinete do reitor, Porto Alegre, Campus da PUCRS, prédio 1 – 11 jan. 2006. Diante do quadro de mudanças, o pesquisador entrevistou o reitor Joaquim Clotet para verificar se as orientações quanto a EAD permaneciam as mesmas, haja vista que o reitor da gestão anterior havia inaugurado a EAD e se envolvia de um modo particular com o empreendimento. Por sua vez, o novo reitor salientou que o assunto do EAD da PUCRS Virtual estava sob os cuidados do pró-reitor de Extensão e de que havia destinado ao pró-reitor a responsabilidade sobre o assunto.

⁴⁹ Consideramos a mudança de gestão no EAD da PUCRS Virtual (2004-2005) um marco situacional, por isso, é considerada a existência de uma segunda fase. A primeira fase é mais próxima ao estudo e traz mais elementos ao objeto em questão.

não viabilizava economicamente o modelo de transmissão — não pelo ponto de vista pedagógico, mas do ponto de vista econômico. Para cada ponto a distância, seriam necessários uma antena parabólica instalada, com dois metros de diâmetro, um televisor, um decodificador e um aparelho de vídeo, além da locação desse espaço. A matrícula cobrada dos alunos das atividades de EAD não cobria o custo da operação do satélite, entre os demais gastos. A opção pelo canal de transmissão por satélite inviabilizava a continuidade das aulas no modelo original. Nessa perspectiva, foi tomada uma decisão por motivos de economia. O custo decorrente da tecnologia adotada foi a questão fundamental que impediu a continuidade do modelo originalmente adotado.

Para viabilizar a continuidade da EAD via satélite, a primeira medida tomada pela pró-reitoria de extensão foi tentar cancelar o contrato com a Embratel, mas isso não foi possível, devido aos compromissos assumidos com os cursos que ainda estavam sendo realizados. Por esse motivo, o objetivo da administração passou a ser a transformação do contrato de satélite, por tempo integral, em uma locação por demanda, com o pagamento somente do uso. O primeiro semestre de 2005 foi dedicado às negociações, quando o novo acordo com a Embratel permitiu diminuir os custos do uso do satélite pela metade. Nessa negociação, a EAD da PUCRS Virtual precisou abrir mão da videoconferência e mudar o canal de acesso distante, o que significou reorientar as antenas para outro satélite.

Nesse período de negociação com a Embratel, a EAD da PUCRS Virtual aproveitou para reconfigurar seus postos de atendimento. A opção tomada então foi a de reorientar apenas as antenas dos locais onde se encontravam escolas maristas no Brasil. Os pontos locados em outras escolas, que não eram maristas, e em quartéis e empresas, foram sendo retirados.

A nova configuração conta, assim, com 44 pontos de presença⁵⁰ em escolas maristas no Brasil. Para a continuidade do recebimento do sinal de satélite nesses pontos, há uma nova sistemática sendo delineada. “Os contratos com as escolas deverão ser desenvolvidos dentro da nova política de demanda. As escolas e/os interessados pagam pelo uso feito, isso porque, a EAD da PUCRS Virtual não inviabiliza o uso de uma sala para outras atividades” (MOSCHETTA,

⁵⁰ A segunda edição do Teleformar contou com 51 telepostos, desses, 44 ainda estão à disposição da PUCRS Virtual, os outros foram desativados. A relação de todos os telepostos se encontra no capítulo a seguir.

2006). Dessa forma, se, por exemplo, a contratante for utilizar um armário em forma de *rack* para guardar os equipamentos necessários à conexão com o satélite, e que estão sob sua responsabilidade de conservação, ela paga por aquele período contratado. Quando a escola precisar do espaço para outras atividades, diferentes da recepção do EAD da PUCRS Virtual, ela pode dispor dele sem interferências funcionais. “Esse formato de locação foi estudado para as escolas maristas, por uma questão estratégica, pois podem surgir por parte das escolas maristas outros projetos usando a EAD da PUCRS Virtual, como foi o caso do Teleformar” (MOSCHETTA, 2006). Para a gestão da Pró-reitoria de Extensão da Universidade, torna-se muito mais fácil realizar esse contrato com as escolas maristas, pelo fato de pertencerem à mesma rede, do que com terceiros, que poderiam dificultar a forma de locação. Por sua vez, as escolas maristas têm um interesse comum com a universidade, o de viabilizar e facilitar a condução desse processo de mudança.

Por trás dessas adaptações estruturais, a PUCRS guarda uma estratégia de parceria e de difusão. Embora o Teleformar esteja em suspenso por tempo indeterminado, e tenha colaborado com a expansão da EAD da PUCRS Virtual para fora do Estado, a gestão atual percebe que as escolas terão outras demandas de EAD ao longo do tempo, seja as do Teleformar, na capacitação de professores ou em outras atividades. É responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão montar e oferecer às escolas maristas amplas alternativas de capacitação. Embora haja um entendimento por parte do pró-reitor de que a responsabilidade de gerar conteúdo é das escolas também, não só da universidade. O desejo da direção da Extensão é poder “usar esta presença distribuída das escolas maristas, como presença da PUCRS. Mais do que uma sala de aula, tudo poderá vir a ser a referência da universidade na região onde tem a escola, esse é ponto de chegada para a PUCRS” (MOSCHETTA, 2006).

Numa perspectiva de reorganização surgem possibilidades de ampliar as conexões sejam elas do campo acadêmico ou do tecnológico. A nova administração da PUCRS vê nesse momento de retomada, além da possibilidade de ter as escolas maristas interagindo com a universidade, um ponto de conexão com outras universidades. Entre as outras, desponta a PUC do Paraná. Nessa nova formatação, pode acontecer uma parceria entre as duas universidades para que utilizem a mesma rede. Mais uma vez, a rede marista seria ampliada, pois a

PUC do Paraná também é uma entidade marista. Por isso, seria visível a melhora nas duas universidades maristas, quando se pensa na possibilidade de as duas estarem gerando conteúdos e competências, compartilhando uma única rede. E, no sentido inverso, as escolas podem compartilhar a rede com as universidades. Seria um ganho para toda a rede.

Entendemos que, tecnicamente, a proposta de compartilhar uma rede é viável, mas, no sentido de uma rede aberta a outras unidades educacionais e voltada à educação a distância, existe ainda um longo caminho a ser percorrido. O próprio desafio de mobilizar a PUCRS para se aproximar da PUC do Paraná e criar algo em conjunto está sendo desenvolvido há um ano e mostra ser difícil. Apesar das dificuldades, a coordenação da EAD mostra-se esperançosa de que, no período de um ano a um ano e meio, possa anunciar publicamente a criação de uma rede das escolas e universidades maristas do Brasil, ou pelo menos da região sul. E que o conteúdo que trafega nessa rede é gerado pelas escolas, transitando num sistema que pode ser distribuído a terceiros. Mas, na percepção da direção, o fundamental é, primeiramente, construir a rede marista.

Diante dessa perspectiva de futuro, a universidade está tomando algumas posições para concretizar a proposta.

O uso da teleconferência não é uma necessidade fundamental para o desenho do novo formato de EAD da PUCRS. Como o contrato com a Embratel encerra-se só em 2008 e não pode ser cancelado, houve uma negociação para diminuir o preço e atuar sob demanda. Enquanto o contrato permanece vigente, a Extensão procura tirar o máximo proveito dessa tecnologia. Por isso, a estratégia para a reformulação de EAD não é a teleconferência (MOSCHETTA, 2006).

A teleconferência seria apenas um mecanismo de suporte a esse novo processo. Com a evolução tecnológica da *Internet* e o alto custo do uso de satélite, abrem-se novas modelagens de sistemas para cursos a distância.

Dentro da estrutura da universidade — Graduação, Pós-Graduação e Extensão —, a Extensão iniciou com uma nova modelagem e passou a ter curso sistematizado pela EAD. Começou com um curso de pelo fato de estar sob a responsabilidade do professor Moschetta, pró-reitor de Extensão, de janeiro de 2005 a junho de 2006. Conforme o professor, “a principal vantagem em se

iniciar pela Extensão é a de começar um trabalho com a própria equipe, com conhecimento das demandas e tendo autonomia”.

A preocupação era aproveitar a tecnologia disponível e inserir uma dinâmica nova para atender as perdas e possibilitar inovações ao sistema de EAD. O professor Moschetta constatou que havia uma questão de nível conceitual, e fundamental no uso da EAD: as iniciativas de educação a distância da PUCRS, durante a primeira fase, eram realizadas de forma pouco participativa com relação às unidades acadêmicas da Universidade. Num determinado momento, os cursos chegaram a ser gerados pela estrutura da EAD da PUCRS Virtual sem o envolvimento e o apoio do diretor da unidade. A EAD coordenava cursos devido à dificuldade de relação com a direção da unidade acadêmica. Dentro dos conceitos da universidade, isso seria o mesmo que fazer um curso de especialização e a unidade acadêmica não apoiar. Esse distanciamento criado entre a universidade presencial e a universidade a distância fazia com que a estrutura da PUCRS Virtual se posicionasse como se fosse outra universidade, embora ela usasse os mesmos professores. “Essa situação gerava restrições visíveis para o funcionamento da EAD, havia uma resistência muito grande da academia tradicional. Por outro lado, os modelos do mundo apontam que a solução está em separar de fato” (MOSCHETTA, 2006), como pode ser observado nos eventos bem sucedidos em universidades a distância de vários países. Há instituições de ensino superior que nasceram para ser a distância. É o caso da UNED,⁵¹ na Espanha, e da *Open University*⁵², na Inglaterra, entre outras. No Brasil, o Governo Federal implantou um modelo semelhante em 2005, criando a Universidade Aberta do Brasil (UAB).⁵³

Do ponto de vista do professor Moschetta, trata-se de pensar a EAD como se fosse uma nova universidade, com toda a estrutura necessária. “A Universidade Aberta vai ter uma estrutura, vai ter reitor, vai ter tudo. Vai usar recursos dos outros e logo, logo vai se distanciar, porque não há hoje, culturalmente, um convívio harmônico entre a universidade presencial e a universidade não-presencial. E esse processo nós enfrentamos” (MOSCHETTA, 2006).

⁵¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponível em: < <http://www.uned.es/webuned/portal.html>>. Acesso em: 22 jul. 2006.

⁵² Open University. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk>>. Acesso em: 22 jul. 2006.

⁵³ Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br>> e Governo Federal aposta na Universidade Aberta. Disponível em: <http://www.oliberal.com.br/oliberal/interna/default.asp?modulo=247&codigo=169313>> Acesso em 24 jun 2006. Cf. também Bordenave, 1987, p. 43-53.

Dentro dessa nova visão de EAD da PUCRS Virtual, caberá à Pró-reitoria de Extensão o papel de despertar e alertar sobre as tendências do mercado e da educação. E, com relação às unidades, essas serão alertadas do potencial da EAD como ensino-aprendizagem.

É uma nova forma de envolver o professor, mesmo que ele ainda não esteja totalmente atento à demanda e à necessidade de adaptação. A Universidade ainda não entrou no ritmo da nova tendência de separação entre a educação presencial e não-presencial. Mesmo que isso signifique estar na contramão das tendências, a administração da EAD da PUCRS prefere, no momento, propor uma educação a distância integrada com as estruturas de ensino e pesquisa e de pessoal existentes, e não separada da universidade presencial (MOSCHETTA, 2006).

Para o pró-reitor, a escolha do modelo de EAD da PUCRS é uma opção estratégica, e a reestruturação administrativa e de gestão propôs um trabalho colegiado de integração, suportado pelo Planejamento Estratégico. “Mesmo que com o tempo a PUCRS venha a fazer outra opção, hoje é esse o caminho escolhido, o de fazer EAD através da estrutura da universidade”.

Para viabilizar a EAD a partir da estrutura de educação presencial, a PUCRS aposta em um novo modelo que não é o da tendência da Universidade Aberta do Brasil e nem a já adotada pela PUCRS Virtual. Pela análise do pró-reitor de Extensão, para implantar o primeiro modelo de EAD da PUCRS Virtual em 2000, “a administração da PUCRS através de sua reitoria decidiu e implementou a EAD independente de opiniões contrárias nas unidades acadêmicas, caso contrário, não implantaria nunca, pois a resistência era muito grande, isso no mundo inteiro, não apenas na PUCRS”.

O novo formato de EAD inicia-se por cursos promovidos e acompanhados pela Extensão da PUCRS e adota um modelo chamado Geração de Produto. Nesse sistema, o interessado pelo curso acessa o *site* da EAD⁵⁴ e opta por um dos quatro modelos de cursos em oferta, todos são de Extensão. Os cursos funcionam como se fossem produtos. Comparativamente, seria como publicar um livro, só que essa edição é a leitura desse livro acompanhada; e ao fim da leitura há uma avaliação escrita do conteúdo da obra e a interpretação do texto. A partir

⁵⁴ PUCRS Virtual Disponível em: <<http://www.ead.pucrs.br>> Acesso em: 24 de junho de 2006.

dessa avaliação, dependendo do desempenho, é fornecido o certificado de Extensão.

Para entender a nova proposta de EAD, ilustramos aqui com a estruturação do curso de Extensão em Agronegócio. O conteúdo dele foi organizado em cinco módulos. Para cada um desses módulos, o professor gera um polígrafo — material impresso que os alunos vão receber pelo correio —, e grava uma aula em DVD. O aluno matricula-se no curso e recebe cinco *kits*, com as aulas e o material. O material entregue ao aluno é, também, disponibilizado em uma plataforma de apoio na *Internet*, que é o sistema chamado Webct. Dentro do Webct, existem ferramentas para fórum, *chat*, troca de *e-mails* e autoteste — uma espécie de prova simulada.

O suporte tecnológico é feito por ferramentas universalmente conhecidas como LMS (*Learning Management System* — Sistema de Gerência de Aprendizagem). Por isso, no LMS há todo um suporte de relacionamento com o aluno. “Uma das partes inovadoras desses cursos é a de que o curso não tem data para terminar, ou seja, ele não tem início, meio e fim, como os cursos normais. Comparativamente, ele é um livro, que é adquirido, depois de um tempo ele pode ser lido, mesmo que seja depois de um ano” (MOSCHETTA, 2006). O aluno estabelece o seu próprio tempo, sua dinâmica, sua frequência. Pode fazer uso do *site*, optar pelas aulas gravadas⁵⁵ e acopladas ao sistema LMS, ou utilizar os arquivos em PDF disponíveis no Webct, etc. Mesmo que o aluno receba material impresso e gravado, o conteúdo está também no *site* e permanece lá por tempo indeterminado. Quando o aluno se matricula e recebe uma senha, ele passa a ser usuário permanente do *site* com recursos de LMS. Periodicamente, ele pode receber contatos e encontrar artigos sobre agronegócio, postados pelo tutor. O *site* tende a ficar como um portal a que os alunos passam a ter permanentemente acesso, e, no fórum ou *chat*, podem ficar trocando idéias entre eles, supervisionados por alguém que fica na retaguarda.

Ao optar pelo curso, o aluno, necessariamente, não precisa fazer todos os módulos, como num livro. O modelo de educação passa de um formato tradicional para uma proposta de educação continuada, pois o aluno não está na Graduação, ele está na Extensão. Esse é o foco da EAD da PUCRS Virtual, uma

⁵⁵ As aulas são armazenadas em servidores e disponibilizadas aos alunos por uma tecnologia chamada *streaming*. Ela permite o envio e informação multimídia pela *internet* em banda larga, o que dá uma impressão de transmissão em tempo real.

lógica de educação continuada, usando a educação a distância para atingir aquela pessoa que terminou o seu curso de graduação, quer aperfeiçoar-se na área e que não pode mais ir até a universidade e que precisa continuar se qualificando a vida inteira.

Pensando de uma forma interativa, a EAD precisará despertar o interesse do aluno de se inscrever no curso e, depois, mantê-lo vinculado. Para objetivar essa questão, a universidade pretende reforçar a construção de uma rede de amigos através do *site* daquele curso. As ferramentas de fórum, *chat*, *e-mail* permitem que alunos de qualquer local do país permaneçam trocando idéias com os colegas. A troca se daria mais entre os colegas do que com o professor ou tutor, isso porque teriam se construído relações entre os alunos, por interesse pelo mesmo assunto, inclusive pela necessidade de encontrar soluções para um mesmo problema, mesmo que estejam geograficamente distantes. Os recursos de LMS, tais como o Webct, permanecem disponíveis com as novidades da área, e o *site* transforma-se numa espécie de portal com atualizações sobre aquele assunto, outros cursos, palestras, publicações, notícias. Com esse conjunto de iniciativas, o portal seria uma referência permanente para que o interessado retorne com frequência. Para isso, a PUCRS Virtual está investindo em atualizações de informações e no acompanhamento de necessidades, uma estrutura para tornar o portal de qualquer curso uma referência sobre o tema na área.

Para dar conta dessa sistemática, as aulas da Extensão são gravadas em estúdios, em campo, ou outras modalidades. O professor grava a aula, produz e gera a aula e não tem mais contato direto com o aluno. O encarregado do portal é um tutor. Caso um aluno faça uma questão e o próprio *site* não possua o conteúdo para a resposta, o tutor fica encarregado de conectar-se com o professor e responder. O professor não participa de *chat*, mas o tutor, orientado por esse, disponibiliza as respostas no fórum — material que ficará ao acesso livre de todos.

Na parte da Graduação, a sistemática é diferenciada. A demanda surge nas unidades e é levada para a EAD. O mesmo sistema funciona para a Pós-Graduação. Na Graduação, a EAD começou suas atividades em 2006 conforme dispõe a lei para os cursos presenciais, ou seja, de que até 20% dos cursos presenciais podem ser feitos a distância. O projeto piloto envolve a Faculdade de Administração. Um dia da semana é reservado para ser o dia dos 20%. O dia

escolhido foi sexta-feira.⁵⁶ O professor dispõe de ferramentas através do LMS para realizar todo o acompanhamento do aluno, estabelecer datas para entrega de trabalhos e fazer uma avaliação periódica. Na aula inaugural, a disciplina da graduação é regrada e acompanhada, com hora de abertura e com todos os alunos presentes. Em seguida, eles recebem um *kit* com o DVD e podem ir para casa. Depois, de semana em semana, o aluno precisa conectar-se ao *site*, postar alguma participação, etc. O sistema eletrônico LMS gerencia os acessos, controlando e registrando se o aluno baixou um texto, entregou o trabalho, etc. No final da disciplina, há uma prova presencial, aplicada em sala de aula.

Esse professor que trabalha nos 20%, necessariamente, não é o mesmo responsável pelas aulas presenciais ou o que gravou o DVD. Há uma divisão de tarefas, em que o aluno se depara com diferentes profissionais para cada tipo de atividade. Isso gera também alguns cuidados metodológicos e preocupações sobre o modelo de EAD. Para o pró-reitor de Extensão, há necessidade de um cuidado quanto à diferença entre educação a distância e o uso de mídias de educação a distância para cursos presenciais.

Dentro de conceitos de educação a distância, a metodologia usada na Graduação é a de uso de mídias de educação a distância. Essas mídias a distância para cursos presenciais podem ser utilizadas até 20% de cursos presenciais. Isso não é educação a distância. O conceito de educação a distância, para mim, é quando se faz tudo a distância. No caso da Graduação, é um curso presencial que eu uso até 20% de recursos de mídia a distância (MOSCHETTA, 2006).

O professor Moschetta se manifesta preocupado com que os conceitos sejam tratados da forma mais clara possível e evitados quaisquer entendimentos difusos. Ao lado dessa alternativa de 20% não-presencial, a lei permite trabalhar com cursos de graduação 100% a distância, porém, para isso, é necessária uma autorização específica do MEC e o formato é diferente do apresentado acima.

A PUCRS dispõe de um curso de graduação em Engenharia Química⁵⁷, realizado em 2000, em parceria com a Braskem⁵⁸. É um curso completo de

⁵⁶ Há dois cursos que originalmente davam a mesma disciplina na sexta-feira. A disciplina foi disponibilizada para ser gerenciada à distância e no mesmo dia, sexta-feira. Trata-se de uma disciplina em dois cursos, no caso no curso de administração e contabilidade. Os alunos não precisam ir até a universidade nesse dia, dispõe de um conjunto de componentes tais como, DVD com aula gravada, conteúdo disponível na Webct e um manual de orientação ao aluno de como acessar, ou de como chegar ao produto e usar as aulas gravadas pelos professores. A PUCRS está tomando duas precauções com relação às sextas-feiras. Primeira: os laboratórios da universidade são disponibilizados para os alunos permitindo a todos os alunos acesso ao sistema. Segunda: ter uma estrutura de suporte ao aluno, uma sala disponível no horário da sexta-feira, com um professor de plantão para orientações, tirar dúvidas, esclarecer, etc.

⁵⁷ Engenharia Química. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/eqd>>. Acesso em 25 jun. 2006.

⁵⁸ Braskem. Disponível em: <<http://www.braskem.com.br>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

Engenharia Química a distância e é formatado para os funcionários da petroquímica Braskem. Para a realização desse curso, foi necessária uma autorização do MEC, inicialmente submetendo-o à análise e, depois, credenciando-o como a distância. Segundo informação do pró-reitor de Extensão, “com esse curso de Engenharia Química, a única universidade brasileira que tem um curso de graduação a distância aprovado pelo MEC, que não seja Licenciatura, é a PUCRS. Mas a expansão desse formato de EAD não interessa à PUCRS no momento”.

Embora, com a existência desse curso aprovado pelo MEC, seja possível criar outros cursos a distância, esse não tem sido o interesse da PUCRS. Há essa possibilidade de graduação completamente a distância, pelo credenciamento que a PUCRS tem para o curso de Engenharia Química; e, com essa autorização, poderiam ser abertos outros cursos de Graduação totalmente a distância, sem a autorização prévia do MEC. Essa autorização será obtida posteriormente, através de comunicado oficial. Porém, a opção da PUCRS é trabalhar com 20% não-presencial. Isso, segundo o pró-reitor, “foi uma demanda da graduação. Não é uma proposição da EAD da PUCRS Virtual. A Graduação não se sente à vontade na PUCRS, pelo menos hoje, em instalar cursos a distância”.

O modelo de EAD, proposto pela PUCRS, não é o único em discussão. O MEC está com um projeto de Rede Estadual de Ensino Superior a Distância. A Rede propõe a Licenciatura completamente a distância, e a PUCRS não trabalha com essa proposta. Por isso, há uma divergência evidente. A PUCRS pretende avançar com a proposta dos 20% não-presenciais na expectativa de que suas Unidades Acadêmicas possam, com tranquilidade e segurança, propor cursos totalmente a distância, com o passar do tempo.

Para o programa de Pós-graduação em EAD, a PUCRS Virtual pretende seguir o modelo existente, baseado em teleconferências. Como nos cursos de Especialização, esse programa deverá ter o número mínimo de créditos, monografia e toda estrutura convencional dos cursos desse tipo. No segundo semestre de 2006, essa modelagem não contou com o suporte da teleconferência via satélite. O sistema está sendo desenvolvido para ser predominantemente pela *Internet*, o que deve favorecer ao aumento de cursos de especialização. A base é semelhante a do modelo aplicado aos cursos de Extensão.

O foco da Pós-graduação na EAD assemelha-se em parte ao da Extensão, porém, conta com cronograma, trabalho de conclusão e defesa. Semelhante ao caso da extensão, como citado anteriormente, o professor produz o conteúdo e grava a aula. O professor não participa de *chat* e de fórum, não acompanha os processos seguintes e não corrige trabalhos. Porém, de acordo com a estrutura da formulação da aula feita por ele, deixa orientações de tudo o que precisa ser feito. É o tutor, por sua vez, quem acompanha as dinâmicas do curso propostas pelo professor. O tutor pode ser um outro professor. Ele não é necessariamente um aluno de pós-graduação, pode ser um professor contratado para esse trabalho específico. “Instaura-se uma nova cultura, a obrigatoriedade de se criar uma separação entre o professor que ministrou a aula e o tutor. Ao professor que ministra as aulas cabe gerar o conteúdo e o material e ao tutor cabe acompanhar do início ao fim do curso, todo o período” (MOSCHETTA, 2006).

Embora esse seja o modelo de EAD em formatação na PUCRS Virtual, isso não significa que a implementação aconteça da forma planejada, pois os ajustes futuros transformarão esse primeiro delineamento. A realidade da PUCRS Virtual no que toca ao futuro da EAD não é a única que está em reorganização, há também o aprimoramento de outras iniciativas de EAD na esfera social. Ao identificar uma reorganização por parte da PUCRS Virtual, foram encontrados, também, outros ambientes procurando sua identidade de EAD, como uma parte desse todo da EAD no país. A seguir, procuramos retomar a EAD num contexto mais amplo, identificar o conhecimento complexo presente no novo ambiente que está se constituindo.

3.2 Conhecimento complexo presente na EAD

A educação a distância é uma realidade em ascensão quanto à quantidade de interessados em usufruir dessa sistemática educacional. As empresas, as escolas, as universidades, as entidades públicas e a iniciativa privada investem em educação a distância, independente da tecnologia utilizada. Congressos e fóruns são disponibilizados, tanto de modo presencial como virtual na *Internet*. Para isso, basta utilizar um *site* de busca na *Internet*. Não restam

dúvidas de que a EAD, independente das metodologias e suportes tecnológicos, faz parte da vida de um razoável número de pessoas⁵⁹. Essa parte, por sua vez, é muito significativa, pois, no todo, representa um pensamento que está sendo construído, organizado, sistematizado e reorganizado.

No período de pesquisa sobre a EAD junto à PUCRS, muitas informações atualizaram-se em uma dinâmica própria, denotativa do crescimento do interesse pelo ensino superior e decorrente de situações financeiras e/ou geopolíticas particulares. Essas mudanças são consideradas normais e necessárias a esse estágio do processo de conhecimento a que se reportou este estudo ao abordar o pensamento complexo. A base das mudanças corrobora empiricamente com o que esta pesquisa busca aprofundar teoricamente. São exemplos dessa dinâmica: a edição, em 2005, do **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância** (ABRAEAD), com organização de Fábio Sanchez; a publicação, também em 2005, do decreto do Governo instituindo o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado ao desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e de interiorizar a oferta de cursos e de programas de educação superior no país, conforme artigo 1º; e as mudanças de estratégias gerenciais de universidades públicas e privadas, como, no caso da PUCRS, da alteração nos rumos da administração, através da indicação de um novo pró-reitor após o período de 18 meses⁶⁰.

A partir da demanda educacional, inclusive a distância, com fins políticos ou não, o Governo Federal tem-se mostrado preocupado em oferecer alternativas à população. Para relatar os números da educação a distância no Brasil, foi publicado, em 2005, o anuário da ABRAEAD. As informações contidas no anuário procuram refletir o esforço governamental nessa área. O Brasil já tem 1,2 milhão de alunos vinculados a experiências de ensino a distância, significando um crescimento de 62,8% de 2004 para 2005. No Rio Grande do Sul, o número quase triplicou. Pelas tabelas do anuário, o Estado conta com 2.600 alunos matriculados em 2005. As matrículas em EAD na PUCRS e na UNISINOS não

⁵⁹ Cf. Sanchez (2005, p. 23), há quase 310 mil matriculados em cursos à distância, oficialmente credenciados no Brasil.

⁶⁰ O Reitor da PUCRS, Joaquim Clotet, deu posse no dia 30 de junho de 2006 ao professor João Dornelles Junior como Pró-Reitor de Extensão. Isso aconteceu exatamente um ano e meio depois da tomada de posse do último reitor (Dez./Jan. 2005) e posse do pró-reitor Roberto Astor Moschetta. O Pró-Reitor de Extensão é o responsável pela EAD. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/imprensa/noticia.php?codigo=13374>>. Acesso em: 30 jul. 2006.

aparecem, e, conforme informação⁶¹ do então coordenador da EAD da PUCRS Virtual, a universidade não foi consultada sobre esses números quando da organização do anuário.

Em relação à região sul, as estatísticas do anuário revelam que o número de matriculados em cursos aprovados pelo MEC aumentou consideravelmente, chegando a 1.278.022 alunos em 2005. Desses, 125.755 alunos pertencem à região sul e representam o maior aumento percentual, 137,9% em relação a 2004. Ainda, a respeito dos números da EAD, no Brasil existem 217 instituições ministrando cursos; em 2005 foram oferecidos 321 novos cursos, ante 56 novos cursos em 2004 e 29 novos cursos em 2003. O custo médio dos cursos a distância é 70% menor do que os convencionais similares⁶².

Há um interesse crescente pelo ensino a distância, principalmente por um grupo de alunos que não tem como se deslocar ou não tem tempo e dinheiro suficientes para acompanhar as aulas presenciais. Da mesma forma, registra-se um interesse recíproco em aumentar a oferta de EAD no Brasil, por parte do aluno, por identificar vantagens na forma de ensino; e, por parte das universidades, por descobrirem uma forma de conquistar uma clientela que não poderia freqüentar as salas de aula. Existe, por conta disso, uma busca da melhoria das técnicas de ensino a distância. Assim, em uma observação preliminar, vê-se interesses mútuos em favorecer a oferta de ensino a distância. Por um lado, o aluno procura uma faculdade para se formar ou se especializar, e por outro, as universidades — com potencial humano e técnico — oferecem módulos de ensino a distância para um público que não tem todas as condições para freqüentar o campus. Universidades, escolas, empresas e alunos interessados promovem uma parceria mais econômica e mais rápida. Talvez esse formato esteja mais próximo do mercado e do que a sociedade em geral exige, ou seja, que o indivíduo esteja formado e especializado. À universidade pública e/ou privada fica a pergunta: Será mesmo essa sua missão social?

A universidade, por muito tempo, atraía os alunos até seu campus, mas, ao final dos anos 90⁶³, começou se abrir para um ambiente novo e a se

⁶¹ Cf. Entrevista Moschetta, 2006.

⁶² Cf. Jornal **Zero Hora**. Porto Alegre, RS, 29 abr. 2006. Ano 42, n. 14.855- 2. ed, p. 4-5. Manchete de capa – Campus sem fronteira: Ensino à distância triplica no RS.

⁶³ A educação a distância foi implementada a partir de 1998, e hoje o Governo tem propostas para alcançar um em cada quarto dos estudantes de ensino superior no Brasil. Cf. **Zero Hora**. Porto Alegre, RS, 29 abr. 2006, ano 42, n. 14.855, 2. ed, p. 4-5. Manchete de capa – Campus sem fronteira: Ensino à distância triplica no RS.

aproximar do aluno. Tanto a universidade quanto outras instituições milenares, durante anos, concentraram em si os saberes, as pesquisas e as decisões de tal forma que parecia não haver outra fórmula para se buscar o aprendizado. Essa sistemática educativa, a qual pode-se formalizar como sendo de um pensamento de totalidade, conforme noção exposta por Morin (2002a, p. 257-75), pelo fato de se propor a concentrar todos os saberes, detinha na universidade, e em outras estruturas de ensino, o poder de elaborar e de distribuir o saber. Dentro de seu território físico e intelectual, eram elaborados os pensamentos com o cuidado de respeitar as várias tendências. Na visão da totalidade, há um ponto final, uma fórmula conclusiva que faz com que os saberes se concentrem. No sistema da totalidade, concebido e aceito por muito tempo, a construção do saber tem local e tempo para acontecer, com uma culminância a ser alcançada.

A conclusão de um curso superior, na visão da totalidade, congregaria tudo o que o estudante precisaria conhecer para ser um profissional, concentrando todo o saber para poder ir à prática. Comparativamente, estaria sendo colocado o telhado sobre a casa, cuja construção demandou um longo tempo. Esse tipo de pensamento esquece que o estudante e a própria universidade fazem parte de um sistema maior. Eles integram uma organização, e a sistematização dessa organização está em constante mudança. Dessa forma, Morin (2002a, p. 257-75), referindo-se ao *holismo*, afirma haver uma dinâmica de pensamento, que “só abrange visão parcial, unidimensional, simplificadora do todo. Faz da idéia de totalidade uma idéia a qual se reduzem as outras idéias sistêmicas, quando deveria ser uma idéia confluyente” (MORIN, 2002a, p. 259).

Nessa encruzilhada de idéias, faz-se necessária uma atenção especial, pois, à primeira vista, parece que totalidade tem um cunho negativo. Mas, pela análise de Morin (2005a), vemos que o autor procura estabelecer algumas diferenças entre a forma como ele pensa o todo e as partes e as visões de outros teóricos. Ao apelar para Pascal e resgatar um conceito fundante do pensamento complexo — onde há uma idéia de sistema —, Morin procura distinguir um paradigma da simplificação em relação ao Paradigma da Complexidade. Pascal representa assim a sua idéia de sistema: “Considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (apud MORIN, 2002a, p. 259). Por isso, situar a EAD diante do pensamento complexo é um desafio para quem escreve sobre o tema

e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para fazer com que a EAD — vista como novidade, como nova proposta, cheia de possibilidades de interação —, seja também organizada de tal forma que contemple a própria complexidade que carrega. Partir desse pensamento evitaria uma visão reducionista e/ou um sistema repetidor das simplificações a que já estão acostumadas as formas contemporâneas de ensino.

Elaborar e acompanhar um sistema de EAD de forma complexa exige não apenas uma teoria que dê suporte a essa experiência, mas, também, que se visualize a práxis pessoal e social. Como estamos diante de um panorama social que se satisfaz com o acúmulo de informações para provar o que o aluno sabe e, dessa forma, conseguir obter uma boa nota na prova presencial escrita⁶⁴, acaba se perdendo a oportunidade de alargar os conhecimentos existentes e de discutir o papel das tecnologias da comunicação e da educação. Para um país carente de educação básica como é o Brasil, não é de se admirar que também ao ensino superior falte uma distribuição melhor do acesso ao saber.

Aprender está na raiz da necessidade humana e colabora significativamente com o desenvolvimento humano. Porém, como compreender que a EAD possa alcançar um bom resultado se as formas tradicionais de educação já deixam a desejar? Respondendo a essa questão, podemos afirmar que a EAD não vai solucionar os problemas existentes, ou que é a fórmula que estava faltando para resolver as dificuldades do setor. Não se trata de nenhum desses caminhos. O pensamento é o da interatividade, um não sobrevive sem o outro, são duas partes necessárias, opostas pelo presencial e pelo não-presencial e confluentes pelo objetivo de alcançar conhecimentos transformadores.

Imaginar que a educação a distância tem a fórmula do sucesso de uma comunicação eficaz e de uma educação estruturalmente acabada é, também, ignorar os esforços feitos há algum tempo com projetos de EAD. Hoje, as aulas a distância utilizam: mídia impressa (84%); *e-learning* (63%); CD-Rom (56%); vídeo (39%); Televisão (17%); outros (18%); rádio (3%) (SANCHEZ, 2005, p. 61). Essa é a realidade do Brasil em termos de EAD, a maioria dos alunos a

⁶⁴ Cf. **Zero Hora**, Porto Alegre, RS, 29 abr. 2006, ano 42, n. 14.855, 2. ed., p. 4-5. Manchete de capa – Campus sem fronteira: Ensino à distância triplica no RS. A reportagem descreve a forma de avaliação dos cursos à distância. Para verificar o nível de aprendizado dos alunos, na sua maioria, são realizadas provas presenciais nos pólos distribuídos pelo território de abrangência da universidade.

distância (84%) usa mídia impressa, embora adote outras concomitantes. E, dentro desse contexto, a complexidade está acontecendo.

Primeiramente, saber que a maioria dos alunos realiza seu aprendizado a partir de material impresso não desmerece o conhecimento constituído. Comprovadamente, pela história⁶⁵, a EAD, ou teleducação, iniciou-se em 1905 nos Estados Unidos por meio impresso, e esse recurso permanece atual e eficaz até os dias de hoje. Mesmo os métodos mais modernos não descartam o uso de material impresso para suas aulas. Portanto, não é o recurso tecnológico em si que estabelece uma melhor ou pior EAD. O contato físico com material continua insubstituível. A aprendizagem, ou a educação em si, diz respeito a uma ação humana e não a uma ação eletrônica (DEMO, 1998). As tecnologias têm esse caráter de aproximar o humano, de sistematizar, de facilitar, de tornar mais eficazes as ações humanas. Por isso, o meio impresso permanece com essa característica de aproximar o humano⁶⁶.

O anuário estatístico, organizado por Sanchez (2005), reúne o resultado de uma pesquisa de amostragem da situação de EAD nos últimos três anos (2003-2005). É o primeiro trabalho de consolidação de dados publicado no Brasil a partir do Censo de 2003. Embora apresente análises quantitativas desses últimos três anos, os dados anteriores a 2003 não são expostos. Nas páginas iniciais do anuário, encontram-se informações que revelam o pouco tempo em que se vem medindo a EAD no país. Embora o anuário seja composto por várias tabelas e contemple análises qualitativas a partir dos elementos quantitativos, ele privilegia os dados estatísticos. Há uma grande conquista numérica, um todo resultante de somas das partes, uma totalidade sendo mostrada para o país em época de final de mandato presidencial (Governo Lula 2002-2006). O contexto das conquistas nas diversas áreas não se isola dos interesses políticos, ou, como retoma Morin (2002a, p. 271): "Não se pode omitir o exame ideológico do conhecimento científico". Mesmo não sendo objetivo desta tese analisar as influências políticas sobre as ações de EAD, consideramos importante salientar que as conquistas nessa área passam por interesses de caráter político e econômico, junto com os outros examinados aqui, de cunho pedagógico,

⁶⁵ Cf. A educação por correspondência. Bordenave, 1987, p. 14. Cf. também: De antena perpendicular Teleducação. FORESTI, 2001, p. 29-41.

⁶⁶ Cf. também FORESTI, 2001, p. 35-40.

tecnológico e comunicacional. Essa dinâmica é melhor compreendida se colocada dentro da sistematização da organização do todo e das partes.

Se, para Morin (2002a, p. 264), “as relações todo–partes devem ser necessariamente medidas pelo termo interação”, então, o que falta nesse sistema de educação, para se tornar uma organização é, justamente, a interação entre as partes. Portanto, é importante verificar, através de Sanchez (2005), que há outros estabelecimentos promotores de educação a distância, além das redes públicas. À rede privada é dada pouca visibilidade. Numa primeira consulta, os números apresentam parcialidades, o que acaba por valorizar mais as atividades da rede pública em detrimento de universidades privadas. Pelo viés histórico, a EAD iniciou-se há mais de três anos a partir de várias iniciativas privadas e públicas. E, mesmo assim, universidades privadas como a PUCRS e a UNISINOS não são citadas entre as fontes formais de dados para um anuário estatístico que se propõe a ser um levantamento sobre a EAD entre 2003 e 2005, como organizado por Fábio Sanchez, editado em 2005.

Passando do quantitativo ao qualitativo, uma proposta de EAD, além de contemplar a diversidade, interagir entre universidade e a sociedade, pode promover a geração de centros de saber, onde os agentes são professores, alunos e grupos de áreas afins. É tarefa da EAD, também, estimular a participação ativa de seus alunos quando esses derem o retorno a partir de suas realidades. Não se trata apenas de esperar o retorno do que aprenderam com as aulas a distância, mas de outras experiências de vida que trazem consigo. Dessa forma, a interação seria percebida como algo “tão importante quanto à maioria dos sistemas”, pois “é constituída não de ‘partes’ ou ‘constituintes’, mas de ações entre unidades complexas, constituídas por sua vez, de *interações*” (MORIN, 2002a, p. 264, grifos do autor). Mesmo que pareça uma realidade distante, a maneira de realizar uma educação que respeite um paradigma complexo é o envolvimento das mais singelas partes. Essas, por suas mínimas ações, precisam interagir com as outras partes e deixar-se mobilizar por elas, permanentemente.

Um ambiente de educação a distância que contemple a diversidade cultural e de iniciativas públicas e privadas necessita de uma organização que supere interesses políticos e/ou econômicos, embora eles sejam uma parte importante do todo a ser construído. Por isso, na sistematização de uma EAD complexa, suas partes convergentes e divergentes tornam-se elementos

necessários para promover um sistema orgânico consistente. A busca pela conclusão de um curso superior, seja pelo menor custo, ou pelo melhor curso, precisa ser vista como elemento significativo na construção da EAD. A opção pelo custo ou pela qualidade indica o interesse dos públicos e gera novas perspectivas para uma sociedade que se comunica através das necessidades manifestas, de projetos estrategicamente elaborados e através dos jogos políticos. É na tomada de consciência das possibilidades, partes, que o todo se organiza, mas, também, se reorganiza.

4 A INTERAÇÃO POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Interação pode ser compreendida de formas variadas, dependendo do contexto. Entendida também como a ação da interatividade⁶⁷, a idéia de interação permanece conectada ao pensamento abordado no capítulo anterior. A interação é, assim, uma das partes, junto com sistema e organização. Interação, conforme Morin (2002a, p. 264-5), é a mediação existente entre o todo e as partes. É a ação entre as unidades complexas (sistema e organização); e, em relação ao sistema, é a parte que “[...] exprime o conjunto de relações, ações e retroações que se efetuam” (MORIN, 2002a, p. 265). Por isso, é pelo conjunto de interações que podemos compreender uma organização.

E, dentro do pensamento complexo, conforme a noção de Morin (2005a), a interação também é compreendida como a inter-relação entre os elementos que vão fazendo parte do conhecimento. De certo modo, uma das compreensões abordadas anteriormente remete a interação como sendo parte essencial da comunicação, pois permite uma construção a partir do emissor e do receptor, que, compreendendo, são capazes de explicar o que acontece. Quando há comunicação, uma parte da compreensão do emissor procura sensibilizar a compreensão do receptor. É nesse envolvimento recíproco, seja humano ou tecnológico, que acontece a interação.

Prosseguindo nessa busca da compreensão das interações existentes e provocadas no contexto do Teleformar, podemos construir um estudo da comunicação sobre a EAD. Se considerarmos a existência de uma interação face a face e outra mediada por tecnologias, dentro de um mesmo ambiente de educação a distância, como é o caso do Teleformar, estaremos diante de um quadro dinâmico de possibilidades de compreensão e de explicação. Por isso, o levantamento dessas relações através de um quadro comparativo contribui no entendimento da comunicação, como pode ser visto a seguir.

⁶⁷ Com o auge do ciberespaço, bibliografias têm trazido aprofundamentos sobre a interatividade e interação. De modo simplificado originalmente, interatividade significava relação entre humanos e aplicações de informática, noções de interfaces e idéia de bidirecionalidade, Cf. Santaella, 2004, p.38ss e 152ss.

Quadro 1 -Tipos de Interação

| Características interativas | Interações conversacionais/ Interação face a face | Interação mediada de tipo dialógico | Interações diferidas e/ou difusas/ Interação quase mediada |
|------------------------------------|---|--|--|
| Emissor / receptor Espaço-tempo | Contexto de co-presença; sistema espaço-temporal comum – construção em tempo real; presencial | “Separação” dos contextos; não-presencial | Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço; produção objetivada durável |
| Possibilidade de deixas simbólicas | Referida como “simétrica” Multiplicidade de elementos simbólicos (“deixas simbólicas”) | Referida como “simétrica” Limitação das possibilidades de deixas simbólicas (depende) | Referida como “assimétrica” Limitação das possibilidades de deixas simbólicas (depende) |
| Orientação da atividade | Orientada para outros específicos | Orientada para outros específicos | Orientada para um número indefinido de receptores potenciais |
| Dialógica / monológica | Dialógica Conversa | Dialógica Carta (defasagem temporal) Telefone (praticamente elimina a defasagem temporal, mas não a separação física) Chat, msn | Monológica / autores discordam! TV, jornal, livro |

FONTES – John THOMPSON, *Ideologia e cultura moderna*, Petrópolis, Vozes, 1995. José Luiz BRAGA e Regina CALAZANS Comunicação e Educação. São Paulo, Hacker, 2001 e Alex Primo (em página pessoal ou Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/quao_interativo_hipertexto.pdf>. Acesso em: 07 set. 2006.

Trazemos o quadro acima pela sistematização dos diversos tipos de interação, embora não consideremos necessário discutir as características arroladas nos diversos tipos de interação. Os conceitos apresentados são concebidos a partir de diferentes fontes, o que, para a complexidade, reflete um conhecimento das partes presentes no todo e, no contexto deste detalhamento da interação entre diversos públicos, torna-se pertinente. Destacamos, porém, que a única ressalva se concentra na compreensão do termo *dialógico* que remete ao aprofundamento feito no capítulo anterior, ao abordar o princípio da religação.

Para as análises seguintes, não aprofundaremos cada aspecto reunido no Quadro 1, mas as características identificadas servirão como um dos pontos de partida para a compreensão da interação possível no espaço de EAD.

4.1 Detalhamento do instrumental

Considerando a interação como elemento essencial na busca das relações efetuadas junto às diversas partes, esta fase do estudo contempla dois grupos de participantes do Teleformar (um deles integrado pela equipe organizadora e professores e outro formado pelos alunos do Teleformar)⁶⁸, investigados através de questionários e entrevistas. O grupo de alunos foi dividido em dois outros de diferentes telepostos. Desses grupos, foram coletados os dados para posterior análise.

De posse das informações das entrevistas em grupo e individuais, conforme explica Queiroz (1991), tais evidências são descritas e interpretadas a partir da *análise de dados em pesquisa qualitativa*, organizada e proposta por Minayo (1994). Essa autora apresenta uma proposta de análise integradora, onde o texto e o contexto do que é dito merecem atenção e são passíveis de observação criteriosa. Além disso, “a outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2001, p. 74). A partir desse caminho foram sistematizadas as respostas às questões apresentadas no início deste estudo, procurando confirmar ou não as premissas construídas.

Para alargar a compreensão e a forma de estudo dos dados, bem como sua complementação, propostas pelos autores acima, integramos conceitos e ferramentas de investigação qualitativa, sugeridas por Orozco Gómez (2000, p. 107-112). Assim, pelo emprego da entrevista não resumida a questionários, é possível captar a linguagem do entrevistado, seu discurso e reconhecer que “a linguagem, em toda a investigação qualitativa, é ferramenta de trabalho e objeto de estudo em si mesmo” (OROZCO GOMÉZ, 2000, p. 108, tradução nossa).

⁶⁸ Os entrevistados assinaram termo de consentimento, permitindo a divulgação e a publicação das declarações redigidas nesta tese. Os termos se encontram com o pesquisador.

Embora existam outros instrumentos de análise sugeridos por Orozco Gómez (2000), priorizamos a análise qualitativa. O uso dessa metodologia não exclui a possibilidade de termos alguns dados quantitativos, o que permite o arrolamento de informações relacionadas à compreensão do Teleformar.

Os questionários fechados ou com questões objetivas, por exemplo, servem de base para conhecimento dos informantes envolvidos e de aspectos culturais em relação ao objeto e ao contexto televisivo. Nesse sentido, os questionários apontaram informações sobre os entrevistados, como, por exemplo, o fato de 80% costumarem assistir à televisão durante a semana, e que o tempo médio semanal gasto diante da televisão é de 10 horas.

A segunda edição do Teleformar contou com 795 alunos concluintes dos 850 inscritos em 51 telepostos⁶⁹, espalhados por 17 estados brasileiros. O questionário atingiu dez telepostos diferentes, priorizando dois, nos quais foram selecionados os entrevistados. A média de idade dos entrevistados é de 38 anos e meio, e o tempo médio de trabalho na instituição marista é de 7,2 anos; a maioria acessa pouco a *Internet* para realizar tarefas do Teleformar ou pesquisar. A maioria dos alunos afirma que não aprenderia mais e nem se envolveria mais com o curso Teleformar se ele fosse presencial, e afirma que o curso está dentro das expectativas. Dos 26 alunos entrevistados, 60% exercem atividades em outras instituições similares, o que lhes permite fazer comparações, principalmente quanto à importância do processo formativo desencadeado pelo Teleformar. Alguns garantem que o aprendizado é aproveitado também no trabalho em outras instituições.

Os questionários proporcionaram dados quantitativos, gerando as informações introduzidas nas descrições dos grupos de entrevistados e na descrição do objeto. As entrevistas, por sua vez, foram realizadas de forma

⁶⁹ Colégios da rede marista que integraram o Teleformar na segunda edição: Marista de Aracati (Aracati-CE), São Pio X (Balsas-MA), Nazaré (Belém-PA), Alphaville e Dom Silvério (Belo Horizonte-MG), Aparecida (Bento Gonçalves-RS), Centro Vocacional Marista (Bom Princípio-RS), João Paulo II (Brasília-DF), Aurora (Caçador-SC), Roque Gonçalves (Cachoeira do Sul-RS), Maria Imaculada (Canela-RS), São Francisco (Chapecó-SC), Marista de Colatina (Colatina-MG), Marista Criciúma (Criciúma-SC), Paranaense (Curitiba-PR), Medianeira (Erechim-RS), Cearense (Fortaleza-CE), Marista de Goiânia (Goiânia-MG), Marista São Luís (Jaraguá do Sul-SC), Frei Rogério (Joaçaba-SC), Santanense (Livramento-RS), São José (Montes Claros-MG), Marista de Natal (Natal-RN), Pio XII (Novo Hamburgo-RS), Marista de Palmas (Palmas-TO), Conceição (Passo Fundo-RS), Marista de Patamares (Patamares-MG), Marista de Patos de Minas (Patos de Minas-MG), Irmão José Otão, Irmão Weibert, São Pedro, Champagnat, Assunção, Rosário (Porto Alegre-RS), Conceição (Recife-PE), São José (Rio de Janeiro-RJ), São Francisco (Rio Grande-RS), Marista de Salvador (Salvador-BA), São Luis (Santa Cruz do Sul - RS), Marista Santa Maria (Santa Maria-RS), Santa Marta (Santa Maria-RS), Marista Santo Ângelo (Santo Ângelo-RS), Maranhense (São Luis do Maranhão-MA), Glória (São Paulo-SP), Pio XII (Surubim-PE), Champagnat (Taguatinga-DF), Diocesano (Uberaba-MG), Sant'Ana (Uruguaiana-RS), São Francisco (Vacaria-RS), Marista de Varginha (Varginha-MG), Penha (Vila Velha-ES)

individual ou coletiva e oscilam entre uma ou outra modalidade, dependendo do ambiente, do tempo disponível ou do envolvimento do entrevistado com o objeto.

A entrevista aberta foi utilizada no contexto dos grupos de alunos, cabendo ao grupo da equipe organizadora do Teleformar participar da entrevista individualizada. A entrevista empregada junto aos dois grupos de alunos⁷⁰ traz a parte mais densa dos elementos necessários ao estudo. A entrevista aberta possibilita explorar detalhes com os entrevistados, pois não há uma pré-elaboração rígida de questões. Por sua vez, os entrevistados, através de um condicionamento de grupo e motivados pelo contexto de estar dando um retorno do que estão experimentando, acabam falando abundantemente e gerando discussões sob o ponto de vista deste estudo. Mesmo no grupo, não há uma simetria de interferências e colaborações entre os participantes, mas, por outro lado, há uma identificação e uma interação maior por parte de alguns dos pesquisados. Dependendo da temática, é maior ou menor a interferência dos entrevistados, possibilitando ao entrevistador, de uma forma mais particularizada, deter-se por mais tempo em questões eleitas como pertinentes.

A seguir, apresentamos, nas duas primeiras fases, a transcrição e a análise dos grupos de alunos, e, na terceira fase, o estudo das entrevistas com a equipe de organização do Teleformar.

4.2 Primeira fase: entrevistas com alunos do Teleformar

4.2.1 Transcrição

A entrevista tem o propósito de obter informações sobre o Teleformar a partir do ângulo do aluno que interage de diferentes formas, conforme o ambiente ou os recursos que lhe são postos à frente. O aluno de EAD também é observado sob o ponto de vista dos objetivos da educação a distância, que o classifica como um interlocutor pronto a interagir e a aprender. A seguir,

⁷⁰ Alunos do Teleformar, na sua maioria, são professores nas suas respectivas escolas. Por essa razão, ora se manifestam como alunos e ora como professores.

trazemos a transcrição das entrevistas obtidas junto a esse público. Quando nos referirmos ao público relacionado ao Teleformar, queremos nos reportar a todos os sujeitos envolvidos com o projeto. Há os que colaboraram nas entrevistas, os alunos que responderam ao questionário e o próprio entrevistador, pelo fato de também ter freqüentado as aulas para melhor inteirar-se do tema.

As observações, colhidas através de entrevistas em grupo, conforme proposta de Queiroz (1991), e de questionário individual, são cruzadas para gerar as informações necessárias à construção desta primeira organização dos dados coletados. A presente análise descritiva e o resultado da entrevista com a equipe que pensou o Teleformar propõem uma aproximação dos temas, um conhecimento maior do objeto e a observação dos processos comunicativos entre emissor e receptor.

Inicialmente, são relatadas as entrevistas feitas com dois grupos de alunos, em datas e em locais diferentes⁷¹. Cada entrevista foi antecedida por um questionário⁷² individual aplicado a todos os alunos do teleposto em processo de entrevista e, também, enviado a alunos de outros locais com telepostos.

Com relação à escolha dos entrevistados, é possível evidenciar que ela foi feita de forma diferente em cada um dos dois telepostos. No primeiro, foram escolhidas três pessoas que poderiam contribuir com a entrevista, e, no segundo teleposto, o convite foi aberto a todo o grupo que se preparava para assistir à aula, limitando apenas o número de participantes para, no máximo, quatro pessoas. Houve uma preocupação com a qualidade dos informantes, conforme propõe Queiroz (1991, p. 81), ao distinguir a existência de dois grupos de informantes, aqueles que pertencem ao grupo de relações do pesquisador e lhe é permitido escolher, ou seja, "aqueles que realmente têm muito a relatar", e, por outro lado, o grupo indicado, desconhecido do pesquisador.

Este último grupo poderia, em tese, vir a trazer problemas para a entrevista, mas há a contribuição natural dada pelo próprio fato de se manter os relatos originais. Ensina Queiroz (1991, p. 81) que: "a própria maneira de ser, falha, breve, ou derramada, também tinha significados que era possível esclarecer, ou registrar". Assim, uma parte dos entrevistados, mesmo sendo

⁷¹ Cf. Apêndice A.

⁷² Cf. Apêndice B.

potencialmente questionável, pela falta de objetividade e/ou de envolvimento com as questões, não comprometeu a entrevista como um todo.

Do ponto de vista metodológico, conforme indica Morin (2005a), as partes, mesmo não sendo reflexo exato do todo, permitem identificar e dar a compreender elementos constitutivos do todo, por mais singelos que sejam. Assim, o procedimento sugerido por Minayo (1994, p. 57-9), ao descrever a entrevista como a necessidade de se obter informações sobre um determinado assunto, não se preocupando tanto com o informante, é uma forma de valorizar essa parte que integra todo. Seu foco é a capacidade do entrevistador de conseguir cooperação por parte do entrevistado, utilizando-se de técnicas e de posturas adequadas. O resultado, obtido a partir dessa prerrogativa, é mais abrangente do que a observação de alguma dificuldade encontrada nos entrevistados.

Ainda em Minayo (1994, p. 59-61) aparece o envolvimento do pesquisador durante o processo da entrevista, ou seja, é nesse momento que ele realiza a observação participante. O entrevistador teria vários níveis de aproximação com os entrevistados. Esses níveis aconteceriam de uma forma participante, a fim de obter as informações. No caso das entrevistas realizadas nos dois telepostos, cada um deles teve uma aproximação diferenciada. No primeiro, havia uma relação mais direta com os participantes pelo fato de termos acompanhado as aulas daquele mesmo teleposto e ter participado de algumas atividades em conjunto com o grupo. A relação existia além do curso, pois conhecíamos profissionalmente as pessoas, pelo fato de trabalhar na mesma escola e termos realizado outras atividades profissionais conjuntamente. Uma das entrevistadas, porém, não trabalha na escola, mas em uma Obra Social, na zona norte de Porto Alegre. Integrou o teleposto do Colégio Marista Rosário por facilidade de acesso. Isso tudo veio a favorecer a aproximação, ou como ressalta Minayo (1994, p. 60-1), sobre a importância da "entrada em campo" e as "capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo". Trazemos essa observação da autora, pois não encontramos dificuldades para realizar a entrevista, mesmo que os entrevistados tivessem experiências e proximidades diferentes.

Com o segundo grupo, o do Colégio Marista São Pedro, a nossa aproximação deu-se apenas no dia. Chegamos de surpresa, apenas com a

autorização do diretor, e procuramos conquistar a simpatia do grupo para garantir que uma parte de seus integrantes participasse da entrevista. Quando chegou o horário de início do curso, já havíamos conseguido quatro voluntárias. A seleção foi feita pelo próprio grupo que passou a indicar as candidatas, que, segundo as colegas, poderiam colaborar mais com a entrevista. Nesse caso, não interferimos na escolha, a não ser explicando os objetivos da entrevista coletiva.

Para colher as informações necessárias a esta análise, as entrevistas foram realizadas utilizando a técnica do gravador. As técnicas de coleta de dados são amplamente abordadas por Queiroz (1991, p. 73-80), e, entre elas, destaca-se o uso do gravador, consagrado em muitos países como um grande auxílio no registro da informação viva. A escolha dessa técnica permitiu-nos manter uma atenção ao contexto e às reações dos entrevistados, sem a preocupação de anotar. Assim, ficaram evidentes as vantagens da informação viva, pois “provêm diretamente do informante e de suas motivações específicas” (QUEIROZ, 1991, p. 74-5). Além disso, no momento seguinte, na hora de transcrever a entrevista e relatar os detalhes observados, percebemos a importância de participar de todo o processo da entrevista e registrar as reações e as expressões particulares de cada um dos informantes.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, ficando de lado apenas algumas repetições. O relato, que segue, é o resultado das perguntas e, também, da reação de cada entrevistada, pois, no decorrer do processo, o roteiro inicial foi modificado para garantir um proveito maior da interatividade de cada grupo ou de uma determinada entrevistada. Na transcrição, conservamos apenas o primeiro nome dos entrevistados, bem como alguns dados referentes a eles.

Esta etapa do trabalho é, portanto, o resultado de uma interação inicial entre o entrevistador, o grupo de entrevistados e a circunstância criada com cada questão.

Na terceira fase, são relatadas as entrevistas individuais com quatro integrantes da equipe de organização⁷³ do Teleformar.

⁷³ Cf. Apêndice C.

4.2.1.1 Primeira entrevista

No dia 29 de setembro de 2004, numa quarta-feira, quase no final da aula, no Teleposto do Colégio Marista Rosário, bairro Independência, convidamos três participantes do Teleposto para participar de uma entrevista. No momento do convite, os alunos acompanhavam a aula, e, entre eles, foram escolhidos três de diferentes áreas de trabalho. Foram chamadas as educadoras: Débora, 31 anos, com dois anos de trabalho no Centro Social Marista (CESMAR) como instrutora de Oficinas de Estudos; Maristela, 38 anos, com 14 anos no Rosário como Orientadora Educacional; Elizabete, 50 anos, com 11 anos no Rosário como professora da 3ª série do Ensino Fundamental.

As professoras foram convidadas a ir a uma sala contígua daquela em que estávamos assistindo à aula do Teleformar. Iniciamos a conversa falando sobre os objetivos da entrevista e sobre a importância da contribuição de cada uma das entrevistadas para a melhoria do próprio curso. Passada a expectativa inicial, prosseguimos com as perguntas, sugerindo que respondessem a cada uma das perguntas obedecendo sempre a mesma ordem. Essa sugestão contribuiria para uma seqüência cronológica no momento da transcrição da entrevista. Também esclarecemos que eram permitidas interferências nas respostas por parte de qualquer entrevistada e a qualquer momento. O grupo se mostrou disposto e encarou a entrevista como uma atividade relevante para si e para o curso.

Inicialmente, perguntamos o que levou a cada uma a fazer o curso Teleformar.

Débora: Primeiro, porque eu fui aconselhada pelos irmãos maristas lá na Obra, e os meus colegas falaram muito bem do Teleformar. E aí surgiu o interesse de minha parte de fazer o curso.

Maristela: Por uma necessidade de me enfronhar mais na filosofia marista. Fazer parte há muitos anos desta instituição me motivou a investir, porque é um investimento de tempo e de formação, de parar para pensar sobre a filosofia marista e sobre uma evangelização. Acho que é importante a formação pessoal.

Elizabete: Aproveitar a oportunidade que foi oferecida, enriquecimento pessoal, ficar mais em sintonia com a filosofia, com a ação educativa.

Nesse momento inicial, a entrevista contava com respostas curtas e objetivas. Para contextualizar o curso e perceber se estavam atentas à proposta do Teleformar, formalizamos a seguinte questão: **Quando vocês foram convidadas para fazer o curso, certamente vocês leram o objetivo, o prospecto, se informaram. Vocês percebem que esse objetivo inicial do Teleformar permanece o mesmo, ou sofreu alteração, segundo sua percepção? O objetivo está sendo alcançado?**

Débora: Eu percebo que sim, porque, diante de toda a filosofia marista, a gente atua melhor com os educandos lá na Obra, fazendo mais o conhecimento, como era com Marcelino Champagnat, como ele tratava os seus próprios educandos. E nós, lá na Obra, temos uma carência muito grande, os educandos têm [carências] de várias coisas. Não é só uma carência alimentar, é uma carência de carinho e uma carência de conhecimento evangélico. E aí, com o curso do Teleformar, a gente pode se subsidiar melhor e melhor atuar.

Maristela: Eu concordo com a colega, e diria que na medida em que a gente vai se situando melhor, vai podendo se subsidiar, pessoalmente. É a partir disso que a gente vai poder passar para o educando alguma coisa, que a gente vai poder oportunizar para ele também uma vivência dentro da filosofia marista, da psicologia e assim por diante.

Elizabete: Eu concordo que os objetivos estejam sendo alcançados e penso que a gente volta a ressignificar muita coisa e compreender melhor, aprofundar e, mesmo assim, a gente se sente limitada quando vê o universo, o que a gente ainda precisa aprender!

Analisando as respostas transcritas, podemos perceber como os entrevistados têm dificuldade para deslocar o foco da pergunta na direção das pessoas que organizaram o curso, e o mantêm sobre si, como que tentando justificar se o Teleformar atingiu o objetivo. O critério permanece sendo o fato de elas estarem aprendendo e colocando em prática o que é ensinado no curso. Não questionam em nenhum momento se a proposta do curso, através da visão do objetivo explicitado formalmente pela organização, sofreu alterações ou está em constante adaptação pelos professores e pelos organizadores. Percebemos a dificuldade e procuramos dar mais tempo e criar outra oportunidade para que cada entrevistada pudesse rever o que disse ou discordar da opinião de alguém.

Por isso, indagamos: **Vocês gostariam de fazer alguma discussão sobre os objetivos? Concordando ou discordando de alguma opinião?**

Maristela: Eu concordo também com a Bete, porque, ao mesmo tempo em que a gente passa se subsidiando, há uma inquietação interna, assim, de querer buscar mais, de ver o quão é importante a gente poder investir nessa parte pessoal. Hoje mesmo, quando a gente estava assistindo à questão que o Irmão estava falando de a gente ter um tempo de fazer oração, de poder ver Deus em todos os momentos e lugares. É essa a capacidade que é importante a gente desenvolver para ter uma maturidade, nesse sentido de evangelização. É muito importante! Na medida em que a gente trabalha com pessoas, e trabalhar com pessoas é trabalhar com formação, com oportunidade de vivência de crescimento mesmo. E eu diria até que é de experiências, de vivências, é significativo para a vida das pessoas, e esta está sendo uma para nós, pelo menos para mim está sendo bastante significativo. E eu acho que este é o objetivo que foi proposto, e que está sendo conseguido, assim, a própria vivência do grupo. A gente está conseguindo alguma coisa.

Débora: Eu penso que o Teleformar só veio a reforçar aquele conjunto de valores que eu já tinha. E muitas vezes trabalhando lá na Obra, e eu trabalho em outras instituições também, eu me defrontava com outros tipos de valores, que são os valores que vêm das outras pessoas. Porque cada um tem um conhecimento diferente, compreende da sua maneira, e a maneira de cada um é diferente. E aí, o Teleformar veio me ajudar a rever os meus valores, os meus conceitos e fortificar, eu digo assim. Porque eu penso em todas as vezes que eu venho e assisto às aulas [...]. Bom, mas, então, aquilo que eu faço, nas minhas oficinas, a forma como eu trato, a forma como eu falo de Jesus e outras coisas de evangelização [...], então, eu não estou tão errada assim, eu estou no caminho certo [...].

Maristela: [...] bem como o professor falou hoje, de a gente ter autonomia. E realmente poder se diferenciar do que está aí hoje, do status quo, dos contravalores mesmo, que a gente tenha esta autonomia de poder reafirmar os nossos valores mesmo [...].

Elizabeth: [...] de a gente se reavaliar [...].!

Para aprofundar a questão anterior, retomamos a discussão para perceber como a inovação, a criação, o novo em si está presente nas atitudes humanas e, também, como tendemos à repetição de práticas ou de pensamentos, como registra Castells (2003, p. 100), ao perceber na *Internet* a virtualização das relações sociais existentes. Por isso, questionamos: **A gente**

podéria dizer, que o curso, por isso, não é para se aprender coisas novas, mas reconsiderar ou reposicionar a ação dos educadores maristas? Há quanto tempo você conhece obra marista ou nela trabalha?

Débora: Eu trabalho há dois anos na Obra marista, conheço há uns cinco anos, porque já estava na comunidade e é uma coisa que [...], como as crianças dizem lá no CESMAR, é tudo de bom.

Maristela: Eu como funcionária estou há 14 anos, mais dois anos como estagiária.

Elizabete: Eu conheço desde que meus filhos iniciaram, estudaram aqui. Muitos anos, e depois onze de casa, de carteira, mas antes como mãe de aluno.

Maristela: Para mim a vivência na escola, e conhecendo também outras obras dos Irmãos, faz uma grande diferença na vida. Fez e faz, e acho que vai continuar fazendo. Porque realmente é muito difícil hoje a gente conseguir manter uma espiritualidade pelo tipo de vida que a gente tem. E, cada vez que eu venho para cá, sinto-me bastante fortalecida, assim, no sentido dos valores. Mais ainda com esta oportunidade. Senão a gente acaba mesmo tendo uma postura mais de se acomodar, e entra meio no roldão desta realidade que está aí e acaba não parando pra pensar.

Elizabete: Eu acho também que nos fortalece, porque a gente sente a sociedade cada vez mais longe de valores, de interesses todos voltados mais para bens materiais. Então, eu acho que nós, para lutar, precisamos estar fortalecidos e seguros, estarmos juntos.

Elizabete: Tu fizeste a questão e nós acabamos não respondendo.

A questão recordada pela entrevistada se referia à última pergunta que não foi completamente respondida: **O curso, por isso, não é pra se aprender coisas novas, mas reconsiderar ou reposicionar a ação dos educadores maristas?** Nesse momento, a entrevista sofreu um corte por deixar uma parte da questão para trás. Somente uma entrevistada percebeu o deslize. Mas, pelas respostas anteriores, a questão já havia sido respondida. Só necessitava de uma confirmação, pois o grupo insistia na necessidade de parar e de retomar os conhecimentos já adquiridos.

Para dar seguimento à questão da metodologia utilizada no curso, no sentido da aprendizagem, abrimos um espaço para **considerações gerais sobre o assunto.**

Débora: Eu confesso que, de início, como passo um dia muito agitado e uma tarde bem agitada, e os educandos da quarta-feira de tarde são bem agitados, acabo chegando no Teleformar e levo um tempo para me concentrar, parar e me situar no novo contexto que, dessa vez, tenho que parar e prestar atenção naquilo que está sendo dito. E aquilo me faz pensar e me faz também fazer várias comparações. E eu sempre comparo o dia que eu tive, a oficina que tive, com as coisas que estou aprendendo no Teleformar. Eu faço várias significações ou ressignificações. Antes eu tinha uma certa tendência a não conseguir parar um pouco na cadeira. Eu ficava como os meus próprios educandos. Agora já estou melhor, já consigo me concentrar melhor. Porque eu acho que, às vezes, da forma como a gente vem durante o dia, depois parar, pensar e ouvir é um pouco difícil. Eu tenho esse problema de concentração, mas está legal, está tranqüilo.

Maristela: É diferente do que a gente está acostumado. Porque eu tenho uma necessidade muito da coisa mais presencial, mais interativa, mais no mesmo espaço. Mas é uma aprendizagem, eu acho que é a tecnologia, e é diferente. Eu já estou mais acostumada, mas eu estranhei bastante. Até porque eu preciso da presença, do toque.

Percebendo que a entrevistada queria abordar a questão da aproximação física do professor e vendo uma oportunidade para aprofundar a questão do presencial e do não-presencial, perguntamos **o que ela tinha estranhado especificamente?**

Maristela: [...] o uso da televisão, é ao mesmo tempo [aula] presencial e não-presencial. Mas aquela coisa mais direta de que a gente estava acostumado, fazendo um curso, estar ali olhando a pessoa, junto, é diferente. E eu percebo ainda certa resistência em mim. Por exemplo, eu poderia, e penso que o nosso grupo poderia telefonar mais, participar mais nesse sentido, mas acho que ainda existe uma certa resistência para participar mais. E, quanto aos professores, achei todos excelentes. Eu digo que não só eu tive um reforço do que já tenho como valores, mas também aprendi muita coisa nova. Pensei coisas que até então eu não tinha me dado conta. Coisas simples do dia-a-dia, que eu não tinha me dado conta, e, escutando os professores, parei pra pensar [...].

Retomamos a questão da metodologia, pois a entrevistada anterior havia feito outras considerações e a aluna seguinte havia se distraído.

Elizabete: Se eu sento no sofá em casa, para assistir à televisão, eu não sento da mesma forma num curso. Eu acho que falta um pouco de hábito, talvez de a gente também se inteirar um pouquinho mais dessa forma de transmitir. Mas eu acho que, como nós temos interesse e o assunto é interessante ou desperta atenção, ele é estável.

Maristela: Atinge o objetivo.

Elizabete: É!

Como a entrevistada fez paralelos entre os canais abertos da televisão e o Teleformar, aproveitamos para explorar um pouco mais o assunto, tentando descobrir se ela percebia que o meio televisão era o mesmo, mas em ambientes e com mensagens diferentes. Para isso, perguntamos: **comparaste o Teleformar com a televisão em casa. Fica devendo muito o Teleformar para a televisão, ou o contrário?**

Elizabete: A gente acaba selecionando. Eu acho que nos dois aspectos a gente seleciona.

Elizabete: Ao comercial que eu quero assistir eu assisto, senão volto pro jornal, ou faço outra coisa.

E acrescentamos, no Teleformar você é obrigada assistir àquele canal?

Elizabete: Não, acho que não. A gente até entra em sintonia mais forte, mas tem a sintonia mais fraca.

Procuramos clarificar a afirmação, e perguntamos: O canal que muda, então, é **na mente e não na televisão?**

Elizabete: Eu acho que é na mente!

Débora: No caso de Teleformar, sim. Porque a gente acaba ficando ali, prestando atenção, ou acaba não ficando. Eu, até agora, estou no Teleformar. Então, para mim, o canal mesmo é na mente. Porque aí a gente se posiciona e começa a fazer comparações e fica comentando com o colega do lado. Como eu fico comentando o que eles falaram na aula, aquela coisa toda. Então, eu estou no Teleformar até agora. E estou na reta final.

Maristela: Na televisão comum, nos canais não particulares, a gente não tem como. Aqui também não teria como selecionar, mas existe, eu acho, uma diferença fundamental que é a questão formativa. Na verdade, a TV comercial quer vender, e aqui não, aqui existe um objetivo fundamental que é a formação

das pessoas. Eu acho que é uma grande diferença. Tem qualidade, qualidade no que está transmitindo [...].

Débora: É, mas não tem apelo [...]

Maristela: [...] mas tem apelo no sentido de valores.

Elizabete: Mas tu partes do teu interesse, daí.

Débora: [...] é porque a televisão comum nos passa uma falta de valor imenso. Tu comesças a virar uma mercadoria, tu compras, tu vendes, tu assistes, e tu assistes de tudo. Já o Teleformar te passa um valor que a televisão não passa, que é o amor, que é o carinho, que é o respeito de um com o outro, com o cidadão. A formação de um cidadão mais consciente, de um cristão, e que, na verdade, a televisão não [passa].

Maristela: Eu fico pensando como fica a questão das mensagens subliminares. Como são usados os aspectos psicológicos na TV comercial e aqui. Eu acho que aqui, como tem um objetivo muito claro com o que se quer, isso não é manipulado, digamos. Pelo conhecimento que a gente tem, a TV utiliza recursos para poder passar mensagens subliminares, para vender. Pelo Teleformar, é feito um bom uso [...] do conhecimento, até mesmo psicológico e tecnológico, sendo que na televisão comercial não. Existe toda uma questão de manipulação, existe um interesse por trás, um interesse comercial por trás, que talvez seja necessário para a nossa realidade. Mas até que ponto existe interesse no ser humano realmente!?

A discussão com o grupo de entrevistados começou a explorar assuntos relacionados ao papel social e psicológico da televisão. É um tema interessante, mas o tempo corria. Havia o risco de exceder o tempo pactuado anteriormente com as alunas e de tornar demasiada longa a entrevista. Por isso, procuramos focar o debate em assuntos mais próximos do objeto em questão. Observando o envolvimento de cada aluno com o curso, formulamos a seguinte questão: **Se você tivesse que fazer novamente o Teleformar, você recomendaria o curso nesse formato? Por quê?**

Débora: Eu recomendaria pelo resgate que a gente tem dos valores, até mesmo para fortificar. Eu não posso ser coerente com aquilo que eu havia falado antes. E se for um, a gente espera que seja um ano, porque há vários educadores entrando, vários profissionais entrando nas obras, nos colégios, e acho que seria importante também que eles conhecessem um pouquinho mais a filosofia marista, um pouquinho mais de como ser cristão, como passar essa

crisologia aos educandos e, no seu convívio diário, com todos.

Maristela: Eu não pude ser tão assídua, e, em algum encontro, tive que faltar em função de outras coisas. Tenho vontade de fazer, de participar de encontros que eu não pude participar. Não foram muitos, mas foram alguns. Por outro lado, eu vejo que é fundamental. Eu recomendaria para as pessoas, porque em particular me sensibilizou muito. Até pelo que a colega falou de a gente poder sensibilizar mais para essa realidade que a gente tem aí, e poder fazer alguma coisa a mais. E foi uma coisa que sempre tive, uma inquietude, e o Teleformar fez com que eu tivesse mais ainda, de poder realmente trabalhar pelo social. E eu ainda vou fazer isso, já fiz e ainda vou fazer. Talvez isso estivesse mais latente em mim. O Teleformar fez reacender e ver o quanto isso é importante na minha vida, para dar sentido à minha vida, para poder fazer um trabalho na área social.

Elizabete: Eu recomendaria, se me perguntassem como foi o Teleformar a que eu, no caso, assisti. Agora, logicamente, se tivesse uma outra proposta, a pessoa teria que ler e se convencer da mesma forma como a gente fez. Porque tem que estar aberto. Então, eu acho que a pessoa vai aproveitar à medida que ela está aberta.

Maristela: [...] se ela quiser [...]

Elizabete: [...] se ela quiser, isso! Eu acho até que a gente pode fazer algumas colocações, mas a pessoa tem que estar aberta para a coisa.

Como o assunto pendia para os ecos provocados pelo curso e o comprometimento de cada uma, estabelecemos um paralelo entre a aula presencial e a aula a distância, fizemos a seguinte indagação: **Você se sentiria mais exigida se a aula fosse presencial?**

Elizabete: Eu acho que não. Acho que o que importa é o que é colocado ali. É o que desperta interesse na gente. Poderia ser de uma outra forma talvez, não presencial, mas, se o assunto não me despertasse interesse, não seria também [...]

Maristela: [...] talvez em algum momento pudesse ser presencial, em algum momento. Mas isso é uma necessidade minha. Não creio que faria uma diferença [...]

Elizabete: [...] talvez, num momento de discussão das questões colocadas, fosse interessante alguma interferência ou até motivação. Porque, quando se está no final do período, a gente já vem cansada, então a gente não está mais com aquela disposição toda. Nesse sentido, precisaria uma interferência, alguém que também contribuísse por esse

lado. Não deveria ficar uma coisa fria, apenas enviando resposta. Eles lêem a resposta, e a gente não tem aquela troca.

Débora: Se fosse presencial seria bem melhor. Porque no momento da discussão a troca seria mais interativa, seria mais dinâmica. A gente poderia comentar outras coisas, além daquilo que foi proposto, poderia abrir o assunto para mais coisas. Mas, do jeito que está também está bom. [...] Mas a troca, com certeza, se fosse presencial, seria maior, até mesmo o conhecimento se ampliaria bem mais.

Maristela: Eu concordo com que a Débora falou, mas, por outro lado, fiquei pensado se atingiria o número de pessoas que está atingindo. A contingência, que está sendo atingida, eu acho que não se conseguiria. Possivelmente, é uma forma mais rápida de se poder ampliar a participação das pessoas e de poder levar justamente a filosofia marista, esse conhecimento todo e essa vivência que se está tendo, e, de uma forma mais rápida, atingir o objetivo do Teleformar. Talvez, em pouco tempo, atingir um número maior de pessoas, com relação à filosofia marista.

A discussão sobre as vantagens e as desvantagens de o curso ser presencial ou não poderia ter continuado, bem como sobre outros aspectos que apareceram na ocasião da entrevista e ficaram pendentes. A entrevista foi concluída por ter alcançado o tempo combinado com as entrevistadas. Àquela altura da conversa, o desejo de continuar era evidente, porém, lembramos de um alerta de Queiroz (1991, p. 81), de que o importante é garantir que todos possam dar suas opiniões sobre os assuntos levantados. E esse quesito havia sido atingido, pois todas manifestaram suas opiniões. As entrevistadas colocaram-se à disposição para dar continuidade ao debate em momento oportuno.

4.2.1.2 Segunda entrevista

No dia 13 de outubro de 2004, uma quarta-feira, antes de começar a aula, no teleposto do Colégio Marista São Pedro, bairro Floresta, convidamos um grupo para participar de uma entrevista. Quando os primeiros alunos chegaram, já estávamos aguardando no local. Naquele momento, eles se preparavam para

entrar na sala de recepção e se encontrarem conosco na ante-sala. Era um grupo de, aproximadamente, dez pessoas. Outras iriam chegar. Diante de nosso convite, conversaram entre si, e, do grupo, prontificaram-se quatro: Elizabeth, 52 anos, com 30 anos na Escola, professora de Matemática; Maria Helena, 39 anos, com 4 anos na Escola, professora de História no Ensino Médio; Débora, 26 anos, com quatro anos na escola, professora da 2ª série no Ensino Fundamental; Janice, 46 anos, com oito anos de escola, professora da 3ª série no Ensino Fundamental. Mais adiante, quase no final da entrevista, integrou o grupo Soraia, 44 anos, com 9 anos de escola, professora da 1ª série do Ensino Fundamental.

Para iniciar a entrevista, precisamos esclarecer os objetivos. Depois de um tempo explicando que a entrevista não seria uma avaliação do curso, e nem uma prova, mas se tratava de uma pesquisa acadêmica, o grupo prontamente se dispôs a responder às questões.

Como primeira indagação, perguntamos: **O que levou a cada uma a fazer o curso Teleformar?**

Elizabeth: Na verdade, eu fui convidada pelo SOR (Serviço de Orientação Religiosa), e fiquei com vontade de conhecer a proposta marista que há muito tempo queria conhecer; aprofundar mais a questão da identidade e da proposta. Precisava e tinha vontade de conhecer.

Procuramos recordar que a professora tinha 30 anos de trabalho na Instituição e perguntamos se **o tempo de contato anterior ao convite ajudou na decisão?**

Elizabeth: Sim, pois seria uma forma de encerrar bem, depois de mais de 30 anos dentro da Instituição. Seria uma forma ideal de tomar contato com a proposta.

Buscando retomar a questão inicial e dirigir-nos às demais entrevistadas, perguntamos: **E a você, o que a levou a querer fazer o Teleformar?**

Maria H. Fui motivada pela propaganda de dois colegas, antes eu não tinha tempo (1ª etapa). Fui motivada pelo conteúdo, principalmente Cristologia e a parte da Espiritualidade. Como eu dispunha de tempo e o grupo é maravilhoso, não houve objeções. Todos estavam interessados. Fluiu. Foi natural. Deu tudo certo. Eu estava na hora certa e no lugar certo!

Débora: Na outra instituição em que trabalho, eu dou aula de Ensino Religioso, e, quando li, disse: eu vou fazer, pois tem toda a questão de Cristologia, de valores, que são questões que eu trabalho. Isso poderia me ajudar a preparar as aulas. E o grupo se ajudou, pois dissemos: Vamos pegar juntos! E aí deu!

Janice: Eu também, pelo convite que a escola me fez, achei a proposta interessante, porque a gente trabalha com crianças, e é muito importante buscar algo mais em relação aos valores, identidade e filosofia marista. É interessante buscar sempre mais.

As professoras procuraram esclarecer detalhadamente o porquê de estarem realizando o curso. Nesse momento, percebemos que seria conveniente indagar sobre a proposta do curso e seus objetivos. Por isso, perguntamos: **Você percebe que o objetivo do curso se manteve ao longo do Teleformar, ou houve mudança de rumos?**

Elizabeth: Em alguns aspectos, foi além das expectativas, referindo-se a alguns palestrantes, super bem preparados. O curso se manteve ou foi além, nunca a aquém!

Maria H.: Eu já achei que teve altos e baixos. Talvez pela maneira dos palestrantes se manifestarem. Não provocou interesse em mim. Mas aquelas matérias, como a Cristologia, que eu já havia feito uma pré-seleção, que eu tinha mais interesse, essas atingiram o objetivo. É uma coisa assim, se eu quero, eu ligo e eu desligo. É uma questão mais do meu interesse.

Consideramos a temática da resposta merecedora de um esclarecimento, então, indagamos: **Como é que você faz esse “ligo e desligo”?**

Maria H.: Se eu me proponho, começo a assistir, e vejo que não me prende atenção, não era o que eu esperava, eu me desligo. Agora, teve momentos em que eu demorava. A gente discutia no meio do debate. E o grupo é muito bom, ele resgatou os temas e não esperava a hora do intervalo para discutir.

Com a questão seguinte procuramos retomar o tema da pergunta sobre o objetivo do curso e indagamos se **o objetivo do curso se manteve ao longo do Teleformar ou houve mudança de rumos**. Como a entrevistada seguinte não havia respondido, e o debate havia sido desviado por mim, Janice retomou o assunto.

Janice: *O grupo favoreceu muito. A gente levou muito a sério a questão do retiro, a questão de fazer a ação solidária, porque era o momento de fazer a gente viver. A gente levou a sério. A gente marcou o albergue, a gente viveu a ação. Em meio a um discordar, eu passei a ver de uma forma diferente, com o depoimento de alguns colegas. O que é diferente de fazer sozinho. Antes, eu fazia a EAD sozinha, e é diferente de fazer com grupo. Tu absorves mais, tu cresces mais. As perguntas finais, a gente debate muito. A gente põe muito da experiência da gente sobre o assunto tratado na aula. O convívio com o grupo facilita a troca de experiências e faz crescer como pessoa.*

Com exceção dessa última entrevistada, e diferentemente das respostas das entrevistas realizadas no Colégio Marista Rosário, esse grupo percebe mais claramente que a questão formulada trata de obter um parecer sobre o objetivo do curso a partir daquelas pessoas que o propuseram, e não se o entrevistado está ou não atingindo o objetivo. Mesmo assim, fica evidente a dificuldade dos entrevistados em distanciar um objetivo do outro, ou seja, mesclam a proposta do curso com o modo como estão se portando diante do curso. Há uma preocupação por parte das entrevistadas em mostrar que estão sintonizadas e cumprindo o que o curso propõe.

Depois de tratar do objetivo do Teleformar, sugerimos às entrevistadas que falássemos sobre metodologia. Metodologia é um assunto permanentemente tratado por professores em geral. Julgamos não ter dificuldade em obter um parecer das professoras sobre a metodologia utilizada no Teleformar. A questão de fundo está em captar se elas identificam diferenças entre a metodologia que elas ou as colegas adotam, em relação ao que é aplicado no Teleformar. Por isso, sugerimos a seguinte questão: **Observando a metodologia dos professores do Teleformar, que comentários podem ser feitos a partir do seu ponto de vista?**

Elizabeth: *A questão da relação direta do professor e aluno não tem o que se compare. Tenho pena de uma pessoa que tem que ficar diante de uma câmera, tendo que passar para os outros, tendo que se inteirar, interagir. Eu acho que é muito difícil, sem aquele contato, aquele laboratório que é o contato com o grupo, direto, de poder transmitir. Ele transmite, mas é difícil! Eu não consigo entender. Eu vou ser bem sincera, acho que eles são uns heróis. Porque eu não conseguiria jamais falar com uma câmera. Eu preciso ver o olho do meu aluno, enxergar tudo o que vem dele,*

tudo o que flui. Se eu não vejo o olhar, não consigo saber onde eu estou também. Então, acho que eles são uns heróis.

Maria H.: Um aspecto positivo é que a gente tem acesso ao material, e, por isso, a gente não precisa se prender a ler o que eles passam nas lâminas. Eu acho que o papel de quem está atrás da câmera tem que ser o de um sedutor de palavras. Independente de ele estar pessoalmente ou não. Muitos não foram sedutores de palavras. Pelo menos comigo não aconteceu com muitos. A questão dos vídeos que eles passam, teve o da questão da Cristologia que usou trechos de vídeos. Teve um outro Irmão que também usou e nos recomendou um filme para assistir. A gente assistiu individualmente, e, depois em conjunto, aí eles nos deram o resumo do filme, foi perfeito. Porque a vídeoprojeção é perfeita, e o professor não teve muito a acrescentar. O vídeo falou por si só. Achei interessante a gente poder ter o material, porque, mesmo que tu te desligues do personagem, depois tu tens o material. Segundo, gostei das vídeoprojeções. Eu acho que elas prendem a atenção, porque elas desfocam o professor e a sedução das palavras. É a sedução das palavras, pois tem uns que falam bem pouco, e eu achei um deles sedutor. Eu gostei de ouvi-lo falar. Eu acho que tem de tudo um pouco, mas a vídeoprojeção e um bom orador, um sedutor de palavras, é o que mais funciona.

Débora: Tinha alguns que conseguiam prender tua atenção, mesmo quando a gente estava discutindo. Porque tem que ter uma sedução, pois depois de seis horas de trabalho [...] Alguns traziam músicas, vídeos, faziam tu te envolver [...] Havia outros bem lineares, até o tom de voz se manteve. Isso fazia tu te desligar, e então tinhas o material de apoio. A gente tem a colega da informática que providencia as cópias das aulas. Quando a gente chega, já tem as apostilas para acompanhar. A gente já sabe o que ele vai falar, e diz: olha que legal [...] Esse material é uma coisa que facilita.

Janice: Eu acho que, pelo fato de ser a distância, a gente sempre perde um pouco o contato, que é sempre importante tu poderes trocar com a pessoa que está falando contigo. Essa parte que foi falada, de que o professor tem a preocupação de enriquecer o trabalho com vídeos, músicas, mensagens, etc., faz com que tu consigas prender mais a tua atenção e interagir, mesmo que seja no grupo, mas, indiretamente tu estás interagindo com o professor que está passando a mensagem. E, por outro lado, com aqueles professores que mantêm a mesma linha, a atenção foge. Tu tens que dar uma lida para retomar. Então, existem altos e baixos nas teleconferências.

A partir da análise da metodologia, os entrevistados expõem comparações sobre a questão da aula presencial e das dificuldades ou distanciamentos oferecidos na aula não-presencial, desde o estar diante de uma câmera para ser filmado, até o fato de estar estático ou não diante da televisão. Dentro dessas questões, aparece a expressão de uma aluna: “o professor, diante de uma câmera, precisa ser um sedutor de palavras”. No decorrer da entrevista, a expressão passa a ser explorada por Maria H. e pelas colegas, e possibilita a construção de sentido sobre o professor que está diante da câmera de televisão.

Para algumas alunas, o importante é o que é dito, e, para outras, o importante é o que fica registrado, entretanto, não foi aprofundado nessa análise o sentido que a comunicação tem para esses sujeitos. Porém, há uma ligação entre o texto falado, aquele presencial, em relação ao texto transmitido por meio eletrônico; a questão da palavra dita e ouvida diretamente tem uma valoração diferente daquela mediada. As participantes não faziam muita distinção sobre o assunto, por isso, preferimos ficar com a formatação direta do relato, a partir das interpretações por parte das professoras e não refletir sobre o fenômeno.

Dando seguimento à entrevista, comentamos com as entrevistadas que havíamos percebido uma preocupação delas com relação ao estar presente ou estar distante em uma aula, ao que, normalmente, chamamos de aula presencial ou aula não-presencial. Comentamos que, através do Teleformar, vivemos uma realidade não-presencial, embora as aulas não estejam sendo geradas de tanta distância, pois a PUCRS fica próxima. Depois, questionamos, **que vantagens e desvantagens vocês vêem no presencial ou no não-presencial, para o Teleformar?**

Elizabeth: Uma das vantagens é a abrangência, quantidade de pessoas que elas alcançam. O Brasil inteiro [...]

Janice: [...] grupos enormes.

Elizabeth: [...] grupos enormes. Eu acho uma enorme duma vantagem nisso aí!

Janice: É uma oportunidade de a gente poder estar fazendo o curso. Nós, que trabalhamos até as 18 horas, não teríamos como nos deslocar para fazer um curso que fosse na PUCRS, por exemplo. A desvantagem é que a gente não tem o contato direto com o professor.

Débora: A desvantagem que eu vejo é a questão da troca. Quando você está presente, você levanta a mão. Você pergunta ali no meio [...].

- Elizabeth: [...] tu podes questionar o professor, discordar[...]*
- Débora: Às vezes, a gente fala aqui, mesmo que o professor não esteja ouvindo.*
- Em coro: [Risos de concordância]*
- Débora: Mas isso é bom [...] Muitas vezes a gente não tem o retorno do professor sobre o que a gente manifesta, mas tem o retorno de outra forma do que a gente discordou. A gente perde esta questão da troca, da troca direta, porque a gente está acostumada com isso.*

O grupo, na sua totalidade professoras, reconhece com facilidade as vantagens de se ter os alunos ao alcance dos olhos. As professoras, ao se colocarem como alunas no EAD, tomam postura de aluno e agem com certo automatismo às aulas não-presenciais. Observando esse comportamento, poderíamos dizer que as vantagens de se ter um curso a distância pairam entre a abrangência em número de pessoas e a facilidade de se chegar até elas. Para corroborar com essa percepção, formulamos mais uma questão sobre o papel do professor a distância: **Se vocês tivessem que organizar um curso a distância, vocês teriam sugestões para tornar essa distância mais próxima, a partir do curso Teleformar?**

- Janice: Eu penso que os encontros de [...]*
- Em coro: Retiro!*
- Janice: Os retiros, que nós realizamos com o nosso grupo, deveriam ser coletivos, com pessoas mais próximas.*
- Débora: [...] mas ele vai acontecer no Congresso [...]*
- Janice: Mas o Congresso não vai ser suficiente. Mas um retiro, ou dois que fosse, no ano, onde tu pudesses interagir com o grupo mais próximo, seria muito importante [...]*

Nesse momento, fizemos uma interferência: **Então devemos entender que isso declara uma necessidade de maior contato com as pessoas que fazem o curso, e com os professores também, ou não tem a mesma necessidade?**

- Elizabeth: [...] até que estivessem presentes!*
- Janice: Com os professores todos, assim seria uma maneira mais informal de a gente se encontrar e tratar de questões individuais que a gente discorda e poderia conversar, mas numa forma de retiro, não de congresso. Teria que ser em*

forma de retiro porque, pelo menos no nosso grupo, funciona muito bem.

O grupo havia feito uma experiência de ficar junto durante um final de semana para um retiro. A experiência fez com que os participantes estreitassem os laços de coleguismo e de amizade. No entender do grupo, durante o processo do curso a distância, deveria existir tempo para aproximação presencial entre todos os participantes do Teleformar. Mas, no transcorrer da entrevista, uma participante questionou se o objetivo do curso é esse de aproximar as pessoas num mesmo ambiente. Para os participantes do teleposto do Colégio Marista São Pedro, o curso Teleformar, a partir do retiro, tomou novos horizontes. E, para nós, essas declarações manifestaram algumas limitações e novos desafios para o curso a distância.

Depois dessas constatações, voltamos a averiguar sobre os diferenciais do Teleformar em relação a outros cursos a distância. Perguntamos **se o curso tem alguma particularidade:**

Débora: Ah, eu acho que tem. O Teleformar passa a mística marista, a gente reza, se dá as mãos, etc. No curso de EAD, curso técnico, curso de formação acadêmica que eu fiz, é diferente, não tem isso. Você vai lá, estuda, lê os polígrafos, entrega trabalhos, faz provas. É aquilo ali, é uma formação acadêmica. Mas, no caso do Teleformar, ele tem uma mística, ele propõe que tu tragas uma rosa para cheirar [...] Ele propõe essas coisas de vivência, que o outro curso a distância não propõe. O outro se propõe à área de estudo, e o Teleformar, mais de vivência, de contato [...]

Elizabeth: [...] de espiritualidade [...]

Maria H.: [...] não sei se foi o nosso grupo que pegou isso [...]

Débora: Pode ser que a gente percebeu dessa forma [...]

Maria H.: Mas eu acho que o curso podia existir, como projeção, também uma [forma de] facilitar para nós [...] interagirmos com a comunidade mais carente, via EAD, sabe!? Que o EAD adotasse uma entidade. E que, assim como nós tínhamos que fazer a nossa ação também solidária, mais ações solidárias via EAD, mantendo até o grupo deste ano coeso, bem como todos os alunos do EAD [...]

Débora: [...] os ex-alunos [...]

Maria H.: [...] os Teleformaristas em ações solidárias. Porque o grupo se identificou muito indo ao Centro onde a gente pratica essa ação o ano todo [...]

- Elizabeth:* [...] e é aberta, não é? [...]
- Maria H.:* [...] a ponto de a gente querer manter o grupo praticando isso todos os anos. De irmos preparar um albergue e jantar, porque assim [foi] muito bom, muito maravilhoso. Porque nós chegamos lá, e, de repente, eram sete horas e estava tudo pronto. Ninguém se cansou. Quando percebemos, estava tudo pronto [...] Ninguém pediu [...] ordenou [...].
- Janice:* [...] todo o mundo pegou e, quando a gente viu, [...] estava pronta, só esperando. Então, eu acho que pra nós aqui no grupo, mesmo de verdade, nós estamos já preparando como vai ser a nossa despedida, porque a gente muitas vezes veio pelo grupo, [porque havia o] o cansaço e "N" fatores [...] O grupo é que trazia a gente pra cá.
- Débora:* E essa mística, a gente conseguiu viver o que é ser marista, isso foi uma coisa que passou muito assim na gente. Isso de a gente se abraçar [...] Nós temos uma colega doente; então, a gente a recebe de um jeito diferente. A gente não deixava de mandar uma mensagem para ela todas as quartas-feiras, e dizer que a gente estava aqui, que [...] ia rezar por ela. Eram essas coisas que aconteciam, e o nosso grupo pegou muito isso [...].

E o assunto iria continuar, se nós não interrompêssemos. Percebemos, inclusive, pela última expressão de Débora, que havia uma codificação de sentimentos a partir da experiência do retiro e da construção da aproximação afetiva realizada pelo grupo e que ultrapassava as palavras. O pesquisador deve ficar atento ao "processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno" (SZYMANSKI, 2002, p. 71). Mesmo assim interrompemos, pois entendemos ser necessário dar um novo enfoque à pesquisa, caso quiséssemos captar o que havia ocorrido no retiro e influenciado o andamento do curso naquele grupo. Preferimos deixar esse *insight* para outra oportunidade.

Para avaliar a percepção do grupo em relação ao envolvimento da equipe que estava organizando o curso Teleformar, especificamente sobre a aproximação afetiva das pessoas de um mesmo grupo, perguntamos: **Vocês percebem que, quem organizou o Teleformar favorecia, incentivava essa prática, ou era algo exclusivo do grupo?**

- Débora:* Alguns favoreciam sim, mas não todos [...].
- Em coro:* [...] é alguns favoreciam [...]
- Maria H.:* [...] Porque nos ficava sempre este questionamento em nível de EAD: Qual é o objetivo do curso? Porque nós pegamos por [...] esse canal [...] Será que era isso? Se foi, o nosso

objetivo foi atingido. Agora, teoricamente, assim, se tu viesses hoje nos dizer, nos perguntar sobre as aulas, do professor. Eu não saberia responder [...] "Não, não, ele não vai perguntar isso!" Sabe por quê? Porque o que ficou foi [...] Ah! [...] sermos maristas, sermos solidários e cada vez mais próximos.

Débora: A gente teria assim a base, a questão dos valores [...] a base da questão da missão marista. Essas coisas assim e cada bloco, a gente tem [...] a visão geral. Mas essa parte assim, eu acho que muitos professores proporcionaram. Isso de pedir que a gente trouxesse lanche [...] um perfume, uma rosa pra cheirar [...] de proporcionar algumas dinâmicas no grupo que faziam com que a gente [...] dentro da ação solidária, dentro do retiro [...]. Após o que a gente organizou, o retiro foi uma forma, talvez especial, em que todos se envolveram na organização, cada um preparou um momento. Mas já solicitar um retiro, uma ação solidária, faz com que se tenha essa preocupação...

Janice: Só falta a gente querer mais. Acharam que foi pouco essa ação solidária nossa. Ninguém ficou satisfeito com ela, a gente quer mais.

Maria H.: O importante é que essa ação solidária não ficou só com o grupo. As famílias se envolveram, maridos, irmãos. A irmã da Soraia foi junto, para participar dessa ação solidária. Então, é uma ação que não fica restrita ao nosso grupo. O que a gente está vivendo aqui está sendo passado para outras pessoas, e acho que isso é muito legal, também.

Nessa etapa da atividade, as questões eram cada vez mais envolventes e poderiam continuar sendo aprofundadas. Mas, como fomos informados de que haveria novidades na aula do dia, sugerimos a conclusão da entrevista e que passássemos para a sala ao lado. Porém, chegou a colega Soraia e disse estar interessada em colaborar. Contextualizamos a nova integrante na discussão e a conversa continuou. Então, entrando em questões mais técnicas, sobre o uso das tecnologias disponibilizadas pelo curso, indagamos Soraia com relação ao uso do computador e dos recursos oferecidos durante o curso. **Isso foi utilizado, com que frequência por você? Ajudou ou não, que vantagens vocês percebem no uso do computador?**

Soraia: Eu, honestamente, não tenho muita habilidade na máquina. Não tenho tempo, não gosto muito, então eu acho que, como eu já tinha participado de outros encontros, fiz aquela Formação Permanente 1 e 2, anos atrás. Eu já conhecia muitos dos assuntos abordados. Porém, aquela necessidade

de ir ao computador, eu tenho. Eu não tenho é muita vontade! Mas é uma coisa minha!

Procuramos colaborar com Soraia perguntando: **E esse fenômeno não é automático?**

Soraia: [...] não é! Então, eu tenho resistência. Eu até quis fazer o Teleformar na edição anterior. Eu já imaginava os assuntos pelos blocos, até já vi quase tudo em outros momentos. Mas eu queria fazer o Teleformar por essa novidade, pela tecnologia. Mas tive umas dificuldades. Pra começar, eu tive que me mudar, e o meu computador ficou de ser instalado. Então, teve problemas com fio, com Internet, etc. Outra coisa, as gurias, minhas filhas, dizem: Mãe, tu falas, tu pensas que o controle remoto é celular!

O grupo riu após ouvir o relato da colega, mas ela prosseguiu:

Soraia: Então, eu tenho dificuldade! Eu participei de tudo, de trabalhos, mas se alguém botasse na Internet para mim, melhor, sabe. Porque eu não sou [...] não. É uma coisa que eu ainda resisto. Tenho vontade, mas pela tradição [...] Nessa parte, eu, honestamente, falhei. Não foi legal para mim assim.

Janice: A gente até não usa muito [a Internet] aqui na escola. No final da aula, a gente sempre discute, registra tudo o que a gente discutiu, as nossas conclusões e nós entregamos para a Minéia enviar para o professor.

Querendo encontrar uma denominação para a função que a colega religiosamente exercia, perguntamos: **Ela é a porta-voz?**

Em coro: Ela é a nossa porta-voz da Internet.

Janice: Por isso, a gente não tem muito o hábito, aqui na escola, de entrar na Internet, pra fazer essa troca via Internet.

Como o assunto do uso do computador parecia constranger, questionamos sobre algumas práticas adotadas por elas durante as aulas e perguntamos: **O material que está disponível na Internet chega até vocês?**

Em coro: Sim, chega!

Acrescentamos: **Mas já impresso?**

Em coro: Já, já impresso. Prontinho!

Nesse momento, procuramos debater mais a questão do uso, e indagamos, então: **Quem é que, sistematicamente, ou a cada duas semanas, dá acesso, ou verifica?**

Débora: Eu olho! Eu olho a pasta. E isso é uma coisa que eu senti falta. Na especialização, a gente tinha chat com o professor e era bem legal, [...] de tirar dúvidas, perguntar, etc. Mas no Teleformar tu não tens. É no fórum que tu postas dúvidas e comentários, mas tu não tens aquele dia determinado. No chat é diferente, estás escrevendo, e ele está respondendo, e o outro já faz um comentário. No Teleformar, não tem isso! Não foi marcado nem um dia.

Aproveitando a experiência da colega em outro curso de EAD, onde ela participava com frequência de fórum de discussão, perguntamos: **E você sentiu falta do chat?**

Débora: Eu senti! Eu sempre participava.

Maria H.: Naquela aula inaugural, a gente foi para o Laboratório de Informática, e eu achei que seria sempre assim. Se eu estivesse no laboratório, isso seria facilitado, posto em prática.

Em coro: Poderíamos ter um computador aqui na sala!

Maria H.: Nesse aspecto seria melhor. Porque a mim não seduz no outro dia ir olhar. Eu olhava. Porque na sala dos professores tem um computador. A gente acessava e comentava com as colegas: ai, tu viste as nossas fotos do outro encontro, tu viste não sei o que [...]. E a gente olhava. Mas dessa forma a mim não seduziu porque, pela ordem dos fatores, teríamos que estar no laboratório mais preparados para isso. Deveríamos ter um momento durante o curso em que a gente pudesse interagir. Como acontece no intervalo das aulas [...].

Elizabeth: Mas tem o telefone!

Débora: Ah, o telefone é interessante.

Em coro: É, é interessante [...]

Soraia: [...] maravilha, telefone é ótimo. Você diz alô e pronto!

Nesse ponto da entrevista, tornou-se impossível reconstituir as falas, pois os integrantes do grupo foram se manifestando sobre a questão de se dar bem ou não com o uso do telefone. Os comentários eram concomitantes. Mesmo com

a gravação, a transcrição do diálogo ficou prejudicada. Depois, comentaram, em paralelo, sobre um fato acontecido num dia de curso, e julgamos desnecessário pedir que contassem o episódio novamente para meu entendimento. Com a mesma agilidade com que haviam desviado o assunto, retomaram a questão de ter acesso imediato em um computador aos assuntos tratados nas aulas. Pelo fato de não ter esse recurso, Maria H. continuou:

Maria H.: Mas não seduziu.

Débora: É, não motivou a isso.

Diante da empolgação, perguntamos: – **E se fosse obrigatório?** Estávamos falando de uma hipótese. Se fosse obrigatório o uso do computador e tivesse matéria que só seria acessada com senha, isso seria uma dificuldade para o Teleformar, ou seria algo que poderia ajudar a aprofundar? Olhando isso como um recurso!

Maria H.: Eu acho que estimularia mais, porque seria desde o começo. Eu saberia que seria por esse meio. Porque, quando começou, eu pensei que a coisa iria fluir no computador. A gente havia enviado mensagens, e tava todo o mundo aprendendo. Depois, não aconteceu mais. Então, eu acho que se for estipulado desde o início que será assim, vai ser sem problemas.

Débora: Facilitaria a comunicação, com certeza.

Maria H.: E tenho certeza que seriam diferentes as teleconferências. Diminuiria o tempo necessário para cada aula.

Elizabeth: Meu filho e eu, a gente fica horas na frente do computador!

O grupo salienta a importância e destaca o rendimento que seria percebido com o uso do computador junto com as aulas

Janice: Eu acho que teria um envolvimento bem grande e em nível nacional.

Indagamos, na seqüência: **Quem já participou de chat em outros cursos?**

Débora: Eu participei no outro curso do EAD.

Grupo: [Em seqüência, uma a uma]: Não! Não! Não! Não!

Comentamos que, na primeira versão do Teleformar, dois anos atrás, o uso de *chat* era corriqueiro. E, mesmo assim, houve muitos participantes que se retraíam.

Maria H.: *Mas isso também aconteceria agora. Dificilmente você atinge a todos.*

Após o comentário, perguntamos: **Se houvesse uma nova edição do Teleformar, vocês recomendariam para outros colegas, outras pessoas?**

Soraia: *Seguramente!*

Procuramos fazer um paralelo e perguntamos: **O que existe de marcante no Teleformar que te motiva a recomendá-lo?**

Janice: *Eu já comentei com algumas mães com as quais tenho um relacionamento um pouco maior, mais íntimo, e até as próprias mães gostariam de fazer. Elas disseram: Ah, que legal, que interessante. Essa coisa assim, o carisma de Champagnat, de saber o que Champagnat pensava, de saber o quanto é atual o pensamento de Champagnat. Essas coisas todas são importantes, não só para os educadores, para os professores da escola, mas [poderiam ser oferecidas para] que pais pudessem participar também. Tenho a impressão de que entenderiam melhor as propostas da escola, as nossas atividades, etc. Eu convidaria!*

Débora: *Eu acho que eu diria assim: se tu te entregares e viveres a proposta, como o nosso grupo fez, vale a pena. Agora, se for ali, sentar na frente, tchau, adeus, vou para minha casa [...].*

Maria H.: *Cumprir um programa.*

Débora: *É. Cumprir um programa, seria um pouco furado. Agora, o nosso grupo se envolveu [...].*

Elizabeth: *Nós construímos um elo!*

Débora: *A gente fez essa vivência, desde a maneira fraterna de conviver, pois formamos um grupo de amigos. Claro que esse momento teve espiritualidade, tivemos momentos bem chocantes de espiritualidade, momentos de missão e de evangelização. Então, se tu, se o grupo do Teleformar conseguir viver essa proposta, eu acho que vale muito a pena.*

Grupo: *[Outras colegas concordam com a afirmação e ressaltam a integração].*

Soraia: *A gente até se transforma bastante, porque eu acho que foi transformador isso aqui para nós. Para mim, pelo menos, enquanto educadora. Eu acho que o Teleformar foi um marco na minha vida de educadora nesses trinta anos de*

magistério. E eu percebo que estou diferente do ano passado para este ano. Especificamente falando assim: função, educador, sala de aula e os meus alunos. Eu sinto isso.

Depois de constatar o significado e o envolvimento pessoal com o Teleformar, vimos a possibilidade de indagar sobre a presença do diretor da escola, na sala de aula, durante o curso. Mesmo achando a questão um pouco constrangedora, pretendíamos saber se isso era fator inibidor ou, ao contrário, fazia com que se sentissem obrigadas a estar nas aulas e a participar. Por isso, perguntamos: **Como vocês vêem o fato de o diretor participar das aulas, estando presente?**

Débora: O diretor participou naquele momento do curso, o da Cristologia, e ele contribuiu com várias coisas, até sugestão de leituras, que a gente buscou depois. Foram bastante ricos os momentos em que ele esteve no grupo. Ele até se integrou na partilha. A gente trazia lanchinho, e ele partilhava esse momento com a gente. Foi bem interessante.

Maria H.: Com certeza, se o assunto não fosse Cristologia, e o Irmão (diretor) estivesse presente, o que ele conseguiria de nós, até pelo próprio caráter, seria um silêncio maior [...].

Várias pessoas do grupo se manifestaram concordando, e, na hora da transcrição, as várias manifestações impossibilitaram a compreensão para ser apresentada neste texto.

Elizabeth: Na hora da discussão [...]

Em coro: ele interagiu bastante [...] Trouxe várias sugestões.

Continuamos. Há outros momentos em que o diretor participa, e isto é um fator a ser levado em consideração. **Como vocês percebem a presença dele durante as aulas?**

Janice: Eu acho que os momentos em que o Irmão participou com a gente, ele era um de nós. Ele não estava aí como nosso diretor. Ele estava como um teleformarista e também trocando com a gente. Claro que o conhecimento dele é bem maior do que o nosso. Então, o que a Débora falou: ele acrescentou bastante, em termos de sugestões e de depoimentos. Mas, em nenhum momento, eu pelo menos, o

percebi como meu diretor. Ele estava aí como um colega, participando junto com a gente.

Maria H.: Eu faltei em uma dessas aulas em que ele esteve presente, e eu não me constrangi em não estar presente. Na saída da aula anterior, eu disse que não participaria na próxima semana, mas não me senti mal porque ele estaria e eu não ficaria.

Janice: E até em nosso retiro, eu tinha certeza que o Irmão e a Miriam (vice-diretora) estariam. Mas eu até duvido que, se o Irmão e a Miriam estivessem presentes, seria diferente. Assim, porque foi tudo bem planejado, não houve problema.

Durante a entrevista, foi percebida a interação constante das pessoas e o desejo de manifestar a experiência que cada uma teve do curso. Não foi difícil obter respostas. O mais difícil foi concluir a entrevista. Por isso, usando do artifício anterior, lembramos que haveria um assunto interessante sendo transmitido na aula do dia. Agradecemos a colaboração do grupo e convidamos para que todos passassem à sala ao lado. Participamos da parte final da teleconferência do dia 13 de outubro de 2005, e pudemos constatar na prática algumas das caracterizações relatadas nos depoimentos das entrevistadas.

4.3 Segunda fase: tematizações e análise interpretativa

A adoção das estratégias metodológicas relatadas permitiu-nos obter compreensões diversificadas, o que gerou um conjunto de evidências, suscetível de aprofundamento, sob o ponto de vista da comunicação, ou como sugere Minayo (1994, p. 56), com "possibilidade de novas revelações". As revelações podem ser percebidas a partir das diferentes interpretações para as perguntas, bem como a combinação de respostas dos entrevistados. Há momentos em que o entrevistado quer dizer algo que julga importante, mas, como não encontra eco nas questões, faz colocações com pouco sentido para a pergunta feita, porém com um sentido para o contexto criado.

Para redigir esta seção, assumimos a proposição de identificar tematizações construídas a partir de observações das entrevistas. Os títulos das tematizações não são conclusões desta tese, mas afirmações construídas a partir

do encontro das perguntas formuladas, do olhar do investigador, da proposta teórica e das respostas dos entrevistados. As tematizações são importantes para olhar mais para a realidade dos pesquisados e oportunizar uma nova visão, integrando as entrevistas da equipe de organização do Teleformar e do pensamento complexo.

Segundo Minayo (1994, p. 67-80), para viabilizar a descrição e a análise de dados, deve-se levar em consideração as suas finalidades. Para a autora, essa etapa consiste em “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (MINAYO, 1994, p. 69). Nesse sentido, procuramos selecionar alguns dos temas que mais se destacaram nas respostas e os mais debatidos durante a entrevista. Essa seleção contribuiu para gerar as tematizações, conforme apresentaremos em seguida. Trata-se de uma forma de construir uma compreensão do processo de comunicação, estabelecido pela equipe dos gestores do Teleformar e pelos próprios grupos de alunos. Entendemos que a comunicação pode e deve ser debatida também a partir dessas experiências acadêmicas. Com a construção dessas tematizações, que serão numeradas, promovemos uma aproximação, ou até mesmo um contraste, entre as opiniões e as percepções dos alunos entrevistados.

4.3.1 Tematizações

Apresentamos, a seguir, um quadro sintético das tematizações coletadas a partir das evidências da análise descritiva com os dois grupos de entrevistados:

- 1 Ligar e desligar é competência individual e grupal.
- 2 Interatividade é uma relação de saberes.
- 3 Teleformar é a expressão prática de EAD.
- 4 Professor é interativo por prender a atenção.

- 5 Teleformar tem uma proposta diferente de EAD.
- 6 Alunos querem aprender o que já sabem.
- 7 Televisão é compreendida conforme o ambiente.

4.3.1.1 Ligar e desligar é competência individual e grupal

“Eu ligo e desligo”. Essa foi a definição de uma das entrevistadas ao explicar a forma como interage com as aulas do Teleformar. O grau de motivação da aluna e o interesse despertado pelo interlocutor mediado fazem com que a espectadora reaja envolvendo-se ou desligando-se da aula. Nesse momento, o grupo (a comunidade) não interfere na liberdade do sujeito, mas, em outro, o apelo dos colegas é fundamental para a atenção e para a compreensão do conteúdo.

As técnicas apropriadas para fazer com que alguém “se mantenha ligado”⁷⁴ em uma conversa, mesmo entre amigos, dependem muito do interesse despertado pelo assunto e pela maneira como um dos falantes conduz o encontro. Situações como essas são vivenciadas com frequência nas rodas sociais. Pela manifestação da aluna do Teleformar, o processo de seleção de temas e o tempo em que fica interessada no assunto também dependem desses dois fatores — interesse e método adotado. Para a entrevistada, professora de História, de 39 anos, há uma pré-seleção dos conteúdos que vão motivá-la a um maior ou menor interesse, decorrendo daí o fato de ficar ligada ou desligar-se, ou seja, desinteressar-se. Mesmo no início do procedimento de análise, cabe uma questão para reflexão: quando e onde se forma essa pré-seleção do que vai interessá-la? A entrevistada aponta uma razão simples para sua motivação: “Se eu me proponho, começo a assistir, e, se vejo que não me prende a atenção, não era o que eu esperava, eu me desligo”. Comportamentos semelhantes são relatados por outros alunos, ressaltando a diferença entre assistir à programação normal da televisão e à programação do Teleformar. Segundo eles, dependendo

⁷⁴ Sobre “Estar ligado”, cf. FORESTI, J. A. 2001, p. 97-111. Nesta parte do trabalho, o autor discorre sobre o sentido de “estar ligado” para um programa de televisão do Canal Futura, para os jovens que dele participam, bem como para seus telespectadores. Estar ligado, manter-se ligado, e manter alguém ligado, são possibilidades que se abrem quando entram em ação o apresentador, a platéia, a televisão e o espectador.

das circunstâncias e das motivações pessoais, mas, em ambos os casos, exige-se que a televisão ou a programação prenda a atenção.

No mesmo grupo de entrevistados, observamos dois enfoques distintos, apresentados pelos alunos, para a motivação de "estar ligado ou não". O primeiro enquadra-se no exemplo citado anteriormente, e o segundo responsabiliza o grupo pela motivação "em se manter ligado", ou até mesmo pela decisão de permanecer no curso. O grupo concentra as tarefas de manter a unidade de motivação, de esclarecer dúvidas freqüentes e de ser conivente com conversas surgidas a partir do assunto tratado, impedindo o desinteresse pela aula. Nesse sentido, o grupo pode "desligar e ligar", sem nenhum constrangimento. O contexto do grupo, a comunidade que se forma, é parte importante do aprendizado. Dessa forma, as aulas parecem ganhar sentido quando "o grupo é maravilhoso" e "todos estavam interessados". Por isso, a ação de "ligar e desligar" torna-se uma competência individual, mas, também, do grupo. Com a continuidade das aulas, os desejos pessoais são assumidos pelo grupo, principalmente quando esse é coeso.

O ato de "se ligar ou se desligar" do assunto em pauta na aula é construído a partir de três fatores principais. O primeiro é a predisposição para a aula do dia, marcada pela carga de trabalho e pelo estado emocional do aluno. "Como passo um dia muito agitado [...], levo um tempo para me concentrar, para me situar no novo contexto", explicou a educadora social. O segundo fator é a forma como o professor aborda o assunto ou as técnicas adotadas para apresentar o conteúdo. Novamente, é possível perceber a importância da mediação do contexto na tomada de decisões ou nas motivações internas que levam a uma ação. Os alunos tendem a ficar mais "ligados" quando os professores exploram técnicas motoras ou mais emotivas. Ou ainda com aqueles professores que dominam técnicas de oratória e cativam os alunos, como afirmou a professora de História: "Eu acho que quem está atrás da câmera tem de ser um sedutor de palavras". Para esse perfil de aluno, o professor é o responsável por mantê-lo "ligado a si mesmo" e o grupo coeso. O terceiro fator, que colabora com o ato de "ligar-se ou desligar-se", é o grupo, como foi citado anteriormente. O grupo tem uma força que supera as disposições pessoais, pois gera uma curiosidade para detalhes que nem todos percebem, que são comentados, provocando o interesse do conjunto. "A gente, muitas vezes, veio

pelo grupo [...] O grupo é que trazia a gente para cá”, destacou a professora do Ensino Fundamental. No caso da ajuda mútua, “o grupo é muito bom, e ele resgatou os temas [...] Não esperava a hora do intervalo para discutir”, recordou a professora do Ensino Médio.

Enfim, a predisposição pessoal, a dinâmica do professor e o envolvimento do grupo foram os três fatores identificados como eficazes para manter o aluno “ligado” aos temas propostos ou para favorecer o “desligar”. Eles também demonstraram que os meios empregados possuem uma importância significativa para quem está buscando a mensagem, conforme apontam Martín-Barbero (1997) e Martín-Barbero e Rey (2001). O grupo transforma-se em meio para que o indivíduo, no caso, o aluno, se encontre no contexto a que ele se permitiu desafiar e ao qual deseja permanecer “ligado”.

Ainda, com relação à prática de mudar de canais, consideramos que é uma experiência vivenciada por muitos a de sentar diante da televisão com o controle remoto na mão e fazer *zapping*⁷⁵. Embora não seja um fato de todo comprovado, procuramos relacionar com essa análise a atitude, constatada mundialmente, de mudar de canal para se livrar de publicidades ou comentários considerados absurdos — *zapping*, um método mais tradicional e eficiente, apontado pela aluna Elizabete. Para ela, existe um critério eficiente para separar o que interessa, o que é relevante, segundo um ponto de vista pessoal, daquilo que não vai ajudá-la, cuja base é o fato de algo ser interessante ou não. É uma avaliação bastante subjetiva, mas é a que fundamenta o comportamento da entrevistada ao declarar: “Mas eu acho que [...] nós temos interesse, e o assunto é interessante ou desperta atenção [...]”. Após, quando justifica a posição, comenta: “A gente acaba selecionando! Ao comercial que quero assistir eu assisto, senão eu volto para o jornal, ou faço outra coisa”. Essa sintonia com os canais, ou com os programas, acaba refletindo o gosto, o interesse já marcado na mente das pessoas.

Há uma seleção natural por parte do telespectador-aluno e que precisa ser considerada por quem elabora as aulas, seja do Teleformar ou outras quaisquer. Não podemos vislumbrar uma saída inédita para a teleeducação (EAD)

⁷⁵ Cf. FERRÉS, J. *Televisão e Educação*, 1196, p. 18-9. O fenômeno *Zapping* é uma prática cada vez mais adotada para a troca de canais durante a programação, e ocorre mais entre um público de 18 a 30 anos. A prática pode ser seguida ou não de um *Grazzing*, que é a troca constante de canais para acompanhar diversos programas ao mesmo tempo.

sem se apropriar de recursos consagrados pela mídia televisiva como sendo eficientes. São partes de uma globalidade de conhecimentos que não podem ser ignorados. Percebemos, dessa forma, a sintonia da mente como reflexo da sintonia prévia ensaiada no dia-a-dia diante da televisão.

Quando tratamos de mídia televisiva, falamos, também, de um parâmetro de televisão instaurado nos últimos 40 anos no Brasil. A população cresceu aprendendo a assistir à televisão e sendo ensinada por ela. O canal (rede de emissoras) que consegue maior audiência estabelece o comportamento diante da televisão. Para ilustrar esse fenômeno, podemos recorrer às pesquisas sobre audiência televisiva, como as apresentadas por Capparelli (2004, p. 94-109), e descobrir que os dez programas de maior audiência entre as redes de emissoras brasileiras de televisão no ano 2000, num *ranking* por média de telespectadores, foram transmitidos pela Rede Globo.

Em termos de aproximação com o Teleformar, precisamos perceber que muitos dos alunos do Teleformar estão entre esses telespectadores da Rede Globo e de outras emissoras. Eles são envolvidos por diferentes programas e deles trazem uma construção mental determinada previamente. No caso da Rede Globo, entre os dez programas mais assistidos estão “quatro programas de informação, três programas de ficção e três programas de *shows* de variedades” (CAPPARELLI, 2004, p. 94). Sem pretender avaliar o tipo de programas assistidos, podemos afirmar que os alunos do Teleformar são capazes de fazer suas escolhas diante do que aparece na televisão, selecionando seus canais. Eles têm critérios aprendidos na convivência com outros telespectadores e na experiência pessoal com a seleção de canais e de programas de diferentes categorias. O Teleformar, ao se estabelecer junto com os outros cursos de EAD, não pode descartar o aprendizado construído por seus alunos ao longo dos 40 anos de televisão, tampouco supervalorizar o que foi ensinado por ela. É, justamente nesse meio, entre o aprendizado construído e aquele que precisa ser apurado, que o Teleformar se encontra, pois trabalha com questões subjetivas e objetivas, relevantes para a constituição da educação de indivíduos aos quais são atribuídas responsabilidades para um constante repensar sobre a cultura social.

4.3.1.2 Interatividade é uma relação de saberes

Como primeira impressão, pode parecer que a interatividade, entre dois ou mais sujeitos, independa de dividirem ou não o mesmo espaço. Castells (2003, p. 66), por exemplo, ao tratar das vantagens do uso da *Internet*, defende que a interatividade pode acontecer em tempo real ou escolhido. Mas essa questão não é tão evidente para os sujeitos envolvidos nas entrevistas ao se manifestarem. Falando do processo metodológico do curso, a orientadora educacional, Maristela, declara: “É diferente do que a gente está acostumada. Porque eu tenho uma necessidade muito da coisa mais presencial, mais interativa, mais no mesmo espaço [...]”. O interativo está associado ao presencial, nesse caso, não importa as técnicas adotadas para gerar interatividade. O sujeito-informante conta com a interatividade gerada pelo encontro presencial. O ambiente educacional está influenciado, e há mais tempo para discussões sobre a transdisciplinaridade. Esse assunto ocupa um espaço considerável entre professores, preocupados em estabelecer novos desafios para suas disciplinas.

Nessa análise, queremos fazer uma aproximação entre a interatividade e a transdisciplinaridade. Quando, no capítulo anterior, trazíamos esse mesmo tema, com a colaboração do relatório ***Para abrir as ciências sociais*** (WALLERSTEIN, 1996, p. 113), pretendíamos buscar elementos para o entendimento da dinâmica interativa. Defendemos que a ação transdisciplinar pode oportunizar inter-relação entre as diversas ciências, favorecendo uma aproximação entre os diversos saberes. Nesse sentido, interatividade e transdisciplinaridade concorrem, com seus devidos contextos e autores, para um mesmo fim, o de construir um saber menos fragmentado, e com mais respostas para as dúvidas que perpassam a humanidade.

Apropriando-se das premissas de interação, encontramos os nossos alunos-professores diante da televisão e do computador. Nesse sentido, há uma predisposição teórica latente e uma estrutura tecnológica favorável, mas os sinais de interatividade são pouco visíveis. Diante da televisão e da *Internet*, há uma passividade, pois a expectativa de que haja uma iniciativa, ainda está centrada no professor-emissor. Hoje, com os estudos mais recentes, é possível

medir o grau de interatividade entre os vários meios e no envolvimento dos sujeitos:

- a) interatividade zero nos romances, discos, cassetes, que são acompanhados linearmente, do começo ao fim;
- b) interatividade linear, quando os romances, discos e cassetes são folheados e saltados em avanços e recuos;
- c) interatividade arborescente, quando a seleção se faz pela escolha em um menu: videotexto arborescente, jornais ou revista;
- d) interatividade lingüística, que utiliza acesso por palavras-chave, formulários, etc;
- e) interatividade de criação, que permite ao usuário compor uma mensagem por correspondência;
- f) interatividade de comando contínuo, que permite a modificação, o deslocamento de objetos sonoros ou visuais mediante a manipulação do usuário como nos videogames (KLERTZ apud SANTAELLA, 2004, p. 155).

Sem a pretensão de comparar caso a caso os graus de interatividade com as ações dos alunos do Teleformar, desejamos que o aluno atinja o grau máximo de interatividade, inclusive na utilização das tecnologias, pois, necessariamente, interatividade não supõe uso de tecnologias, como pode ser observado na relação anterior. Nossa compreensão de interatividade é a de que ela é um meio e não um fim em si. A ação presente na interatividade (interação) é a que provoca mudança e permite a um sistema acontecer, organizar-se e pensar sobre si mesmo.

Acreditamos, por essa razão, que a interatividade, como meio, tem papel importante na conquista do conhecimento proposto por um curso, ou o conhecimento paralelo a ele. Sem interação, ação de ir ao encontro e permitir-se modificar, não há aprendizagem. Na prática, se comparada a alguns desses meios tecnologizados, a televisão tem algumas vantagens em relação ao computador, pois, sintonizado um canal, não há necessidade de mudá-lo para identificar diferentes interatividades. O que significaria dizer, nessa perspectiva, que o canal tem suficiente autonomia para prender a atenção e gerenciar uma possível interatividade. Para alguns sujeitos, funciona perfeitamente; para outros, é limitado. Mas quando entra a função do uso do computador, a

interatividade começa a ser questionada consideravelmente, gerando inclusive um desconforto. O uso do computador e da própria *Internet* tira esse conforto inicial sugerido pela televisão. Agora, o sujeito que aprende precisa buscar às “pistas” que o sujeito que ensina deixou, apropriando-se dos recursos tecnológicos. Nesse ponto, o imaginário pessoal ou coletivo funciona com níveis de influência superiores aos da curiosidade, da necessidade e da própria razão. Percebemos um bloqueio por parte de alguns sujeitos.

A aluna do Teleformar, Soraia, 44 anos, alfabetizadora há nove anos, pode ser observada como um exemplo, ao descrever o próprio imaginário em relação ao uso da tecnologia. Do ponto de vista do imaginário, as tecnologias deveriam se comportar de uma maneira semelhante à adotada pela professora. Mas, segundo Lemos (2002, p. 85), o modelo tecnológico informatizado adota uma nova forma (modelo), que é o do rizoma, ou das redes digitais, que “se constitui numa estrutura comunicativa de livre circulação de mensagens, agora não mais editada por um centro, mas disseminada de forma transversal e vertical, aleatória e associativa”. Olhando sob o ponto de vista das redes digitais, é compreensível a resistência por parte da professora, pois seu modo de ser e de agir parte de outro princípio. Na entrevista, ela referiu-se assim à questão do uso do computador: “[...] eu tenho resistência. Eu até quis fazer o Teleformar na edição anterior. Eu já imaginava os assuntos pelos blocos, até já vi quase tudo em outros momentos. Mas eu queria fazer o Teleformar por essa novidade, pela tecnologia. Mas, tive umas dificuldades. Pra começar, eu tive que me mudar, e o meu computador ficou de ser instalado. Então, teve problemas com fio, com *Internet*, etc. Outra coisa, as gurias, minhas filhas, dizem: Mãe, tu falas, tu pensas que o controle remoto é celular! Então, eu tenho dificuldade! Eu participei de tudo, de trabalhos, mas se alguém botasse na *Internet* para mim, melhor, sabe. Porque eu não sou [...] não. É uma coisa que eu ainda resisto. Tenho vontade, mas pela tradição [...]. Nessa parte, eu, honestamente, falhei, não foi legal para mim assim”. A aluna do Teleformar também é alfabetizadora e as duas circunstâncias concorrem na hora de colocar em prática o uso das tecnologias.

Observado o pano de fundo dessa situação, podemos questionar o nível de interatividade gerado pelas tecnologias, o nível de complexidade assumido diante dos desafios e o envolvimento disciplinar gerado por uma educação tradicional em relação à interatividade sugerida pelos novos meios, como o

Teleformar ou outros cursos de EAD. A interatividade parece perpassar bastante o nível teórico, o desejo pessoal e acadêmico, mas a ponte que une o tradicional ao atual ainda está distante. A tecnologia, que teria todas as oportunidades de gerar interatividade por agregar elementos complexos, é barrada por limitações pessoais e imaginárias que não conseguem perceber a conexão entre as partes.

De outra forma, os recursos disponíveis ao aproximar o conhecimento humano das necessidades contemporâneas encontram barreiras no fato de não se ter uma visão complexa e se preferir a simplificação, como lembra Morin (2002a, p. 330), ao abordar os mandamentos da complexidade. Ora, a interatividade não conta com um centro, com um “professor” com o comando completo de seus alunos, mas se constitui de diversas ações que colaboram com a construção de mais um pensamento. Um dos mandamentos da complexidade é, exatamente, o “reconhecimento da impossibilidade de isolar unidades elementares simples na base do universo físico. Princípio que une a necessidade de ligar o conhecimento dos elementos ou partes aos dos conjuntos ou sistemas que elas constituem” (MORIN, 2002a, p. 332). Observando a partir desse ponto, percebemos que os sujeitos do Teleformar necessitam incorporar uma visão complexa para construir um conhecimento a partir das práticas propostas pelo curso. Faz parte da mesma citação de Morin a sentença de Pascal: “Julgo impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (PASCAL apud MORIN, 2002a, p. 332), que, ao ser lembrada, permite uma relação com a necessidade, premente por parte dos interlocutores do Teleformar, de inserir um comportamento complexo pela própria natureza de seu objeto. Por isso, como observamos no começo deste capítulo e retomamos nesta tematização, a interatividade é um elemento necessário à construção do conhecimento e vai contar, também, com as dificuldades trazidas pelos sujeitos ao se condicionarem às premissas de tempo e espaço.

4.3.1.3 Teleformar é a expressão prática de EAD

Assim como existe uma preocupação constante em posicionar o campo da comunicação em seus elementos teórico-metodológicos dentro das ciências

sociais, conforme Lopes (2004), os diversos grupos sociais também buscam sedimentar suas filosofias de ação junto aos seus integrantes. Pelo Teleformar, os organizadores procuram novas formas de concretizar a proposta que fundamenta a instituição marista. De modo geral, as organizações sentem essa mesma necessidade, tanto as instituições formais modernas quanto as mais tradicionais. Acreditamos que a instituição marista é um exemplo de organização tradicional que busca preservar e atualizar sua proposta. Esse objetivo perpassa a história e ecoa em seus integrantes, sejam eles os religiosos ou os profissionais da educação que interagem com a filosofia da instituição. Ao indagar os entrevistados sobre o que os leva a fazer o curso Teleformar, obtivemos respostas que podem ser lidas a partir de três agrupamentos: aproveitar a oportunidade e fazer o curso motivado pelo convite de colegas; sanar uma necessidade de se reciclar e estudar mais, investindo melhor o tempo livre; conhecer melhor a filosofia marista.

Do nosso ponto de vista, analisando cada um dos três grupos de respostas, constatamos um leque amplo de motivações que precisam ser atendidas pelo Teleformar. Inicialmente, fica uma pergunta: como faria o Teleformar para atender a esse leque de desejos? Pode o Teleformar ter provocado o afloramento de novas necessidades, mas não é tarefa do curso sanar todas as demandas. O projeto tem seus objetivos claros. A motivação inicial não é mais a mesma. Pela entrevista, ao indagar "o que motivou você a fazer o Teleformar?", vemos, claramente, que o curso produz um efeito sobre as pessoas. A interação, abordada na tematização anterior, produziu efeitos, e, agora, é possível perceber que os participantes do curso construíram as motivações *durante* e *a partir do* objetivo do Teleformar. Para a maioria dos entrevistados, o Teleformar manteve até o final o objetivo proposto no início do curso. Foi uma construção feita a partir da interação dos alunos com seus professores e com os depoimentos de outros telepostos. Mesmo assim, permanece a questão: por que fazer um curso a distância como o Teleformar?

Não temos a pretensão de responder totalmente a esse ponto, pois acreditamos que as motivações que levam o aluno a iniciar e a permanecer no curso a distância, especificamente no Teleformar, são diversas. O curso oferece uma metodologia de aprendizado a distância, mas, nas questões estudadas, percebemos como são constantes as manifestações de conquistas referentes aos

gestos de aproximação entre os participantes, professores e outros. Ou, como salientava Rauch (2000), por ocasião da inauguração da PUCRS Virtual: “A educação a distância volta-se primordialmente àquelas pessoas que estão distantes das fontes de conhecimento”. Ora, se estão distantes, buscam aproximar-se de conteúdos, do saber e de pessoas. Nas palavras do então reitor da PUCRS, a EAD visa “ao compartilhar de experiências [...]”. Portanto, há uma aproximação do resultado das entrevistas em relação ao discurso inaugural da EAD na PUCRS. Inicialmente, os alunos são motivados por uma necessidade que pode variar, mas, com o desenrolar do curso, que carrega consigo a marca de ser a distância, os alunos, os professores e a equipe responsável pelo Teleformar buscam várias maneiras de torná-lo o mais próximo possível, oferecendo alternativas de conteúdo e experiências práticas.

A busca de conceitos para a educação a distância pode ser uma tarefa para quem está iniciando um curso a distância. Porém, para os alunos do Teleformar, a conceituação se torna bastante prática pela dinâmica do mesmo. Os alunos não só aprendem o conteúdo, mas interagem de tal maneira que fazem a educação a distância acontecer. Dessa forma, conteúdo e dinâmica se mesclam permitindo ao aluno se localizar, criticar, exigir e agir de um modo mais envolvente, permitindo o repensar da própria EAD.

4.3.1.4 Professor é interativo por prender a atenção

Ao optar por um curso a distância, o aluno, necessariamente, não o escolhe pela metodologia de aprendizagem, mas pela facilidade e pelas vantagens econômicas e de tempo que esse lhe oferece. Mas, ao tratarmos um curso de EAD dentro de uma Universidade, elaborado por profissionais de educação para outros profissionais de educação, a preocupação com os instrumentos adotados para construir o saber torna-se algo vital. Nesse sentido, a preocupação com a metodologia tem espaço importante nesta pesquisa, por entendermos que uma educação a distância, assessorada por inúmeros recursos técnicos, não pode apenas reproduzir as técnicas metodológicas adotadas nas salas de aula das escolas. A EAD oferece aos professores e aos alunos poderosas

ferramentas de interatividade, que podem trazer resultados superiores aos alcançados em uma sala de aula tradicional.

Para a orientadora educacional Maristela, acostumada com o trabalho presencial, com manifestações de afeto e “com o toque”, uma aula presencial é mais interativa do que as acompanhadas no Teleformar. Outras participantes percebem que, mesmo com o esforço de parte dos professores, “[...] o fato de ser a distância perde o contato, a troca, embora ajude a prender a atenção”. Um grupo de professoras fez uma reflexão sobre a importância de o professor ser um “sedutor de palavras”, ser o canal que, com as palavras, prende a atenção dos alunos, sem a necessidade de outros recursos tecnológicos a não ser uma parceria com alguns vídeos ou partes de filmes. Outro grupo de alunos assinala que o fato de ter música, material impresso e alguns vídeos garante um envolvimento maior nas aulas. Para a aluna Elizabete, a interatividade com as aulas do Teleformar “depende do interesse, mas é diferente de assistir à televisão em casa”.

Observando os relatos das alunas entrevistadas, percebemos que, de modo geral, elas concentram a questão da metodologia nas técnicas que venham favorecer a atenção nas aulas. Olhando de outra maneira, os comentários sobre a metodologia giram em torno das técnicas utilizadas pelos professores para conseguir prender a atenção e passar o conteúdo previsto. Embora tenhamos tratado dessa questão anteriormente, aqui ela diz respeito, especificamente, à metodologia utilizada pelo professor. Assim como o referencial da escola formal está na sala de aula, para o Teleformar, ele está na televisão. É a partir dessas duas matrizes que as alunas tecem as observações. Para elas, as aulas propõem uma interatividade, o que significa uma troca de informações ou de percepção de ambos os lados, ou seja, do professor e do aluno. Mas, como citado anteriormente, a metodologia se confunde com interatividade. O professor é visto com duas possibilidades, ou ele é um astro da televisão que “seduz”, ou ele é um superprofessor que age à distância como se estivesse presente. Embora as entrevistadas tenham clareza do papel de um professor, pelo fato de serem também professoras, quando as aulas são mediadas há uma dicotomia entre conceitos e comportamentos.

Acreditamos que uma reflexão mais profunda sobre a transdisciplinaridade e os “saberes necessários à educação do futuro” (MORIN,

2000) pode nos orientar na descoberta de que a metodologia, adotada na EAD, não pode apenas ser um reflexo das práticas tradicionais das escolas e nem o sonho, a partir das mesmas, com o uso das novas tecnologias. O que se espera é uma construção nova, em que as diversas áreas do saber interagem formando uma nova metodologia. E, nesse contexto, as estratégias de comunicação, unidas às estratégias da metodologia escolar, estão deixando a desejar, pois suas poucas contribuições ainda não atingem os resultados esperados.

4.3.1.5 Teleformar tem uma proposta diferente de EAD

Essa questão entrou em pauta apenas no segundo grupo de entrevistados, pois a presença de uma colega com experiência em outro curso de EAD, também pela PUCRS Virtual, motivou-nos a explorar esse viés da conversa. Na mente da maioria dos entrevistados, existe a idéia de que o Teleformar se diferencia dos outros cursos a distância. Porém, são poucos os alunos que freqüentaram outros cursos de EAD, para ter a certeza da afirmação. O conceito lhes é transmitido por colegas ou pela própria sistemática do curso. Ao mesmo tempo em que o grupo faz essa distinção, também perguntamos se o objetivo do curso é proporcionar esse diferencial, ou seja, a proposta de ser diferente é aceita pelo grupo, mas não fica clara como metodologia e como prática. Nas palavras da aluna Maria H.: — “Porque nos ficava sempre este questionamento em nível de EAD: qual é o objetivo do curso?”, fica evidente o permanente desconforto diante do que era feito com as propostas das aulas e o objetivo do curso.

Uma das lembranças que trazemos com grupo específico tem relação com nossa chegada no dia da entrevista. Quando informados de que seria uma entrevista sobre o Teleformar, os integrantes do grupo tiveram como preocupação maior o conteúdo aprendido. Segundo a manifestação de um deles, caso fosse esse o foco da entrevista, não saberiam responder questões sobre o conteúdo ensinado no curso, não lembrariam de tudo, etc. Depois de esclarecido que não se tratava de uma entrevista sobre as aulas em si, mas sobre o Teleformar como um todo, a ansiedade diminuiu e conseguimos conversar.

Havia uma dúvida que pairava na mente das alunas: “Seremos cobradas pelos temas abordados ou não? Não, mas este curso é diferente!”. E, assim, seguiam as interpretações. Consideramos que só o fato de gerar essa atitude, essa situação mental, já é um sinal de que o Teleformar é um curso diferenciado dos demais. Mas, ao mesmo tempo, não se compromete inteiramente com uma nova sistemática, não há uma construção declarada, estruturada e compreendida desse novo.

Observemos uma outra declaração, sintetizando uma das diferenciações percebidas no curso por uma aluna, que se sentiu à vontade diante da sistemática adotada: “O Teleformar passa a mística marista, a gente reza, se dá as mãos, etc. No curso do EAD, curso técnico, curso de formação acadêmica que eu fiz é diferente, não tem isso. Você vai lá, estuda, lê os polígrafos, entrega trabalhos, faz provas. É aquilo ali, é uma formação acadêmica”. A aluna em questão realizou outro curso pelo EAD e percebe no Teleformar um avanço na sistemática, no tratamento dos temas propostos. Mas, ao mesmo tempo, não se dá conta de que existe um conteúdo por trás das técnicas propostas. Tanto é verdade que a aluna Maria H. se preocupou com a prestação de contas desse conteúdo, ao dizer: “Se tu viesses hoje nos dizer, nos perguntar sobre as aulas, do professor. Eu não saberia responder [...]”. Percebemos que o grupo se auto-influenciou para tornar o curso um espaço de realização pessoal e de concretização de atitudes altruístas de solidariedade. A proposta do Teleformar de que os educadores-alunos “tenham uma titulação e competência profissional [...], uma formação dentro da Missão Educativa Marista”,⁷⁶ pode ser questionada a partir de dois aspectos, citados pelas entrevistadas. Ao observar a continuação do depoimento: — “Mas no caso do Teleformar, ele tem uma mística, ele propõe que tu tragas uma rosa para cheirar [...]. Ele propõe essas coisas de vivência, que o outro curso a distância não propõe. O outro se propõe à área de estudo, e o Teleformar mais de vivência, de contato”, será pertinente levantar um questionamento sobre o alcance dessa vivência, desse comprometimento proposto, pois, se um curso normal de EAD exige leituras, trabalhos, etc., em que estariam calcados os diferenciais mais perenes do Teleformar?

⁷⁶ PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. EAD – Teleformar – Motivação. Disponível em <<http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar/motivacao/motivacao.htm>>. Acesso em: 24 maio 2004.

O Teleformar se diferencia dos outros cursos de EAD, pelas declarações citadas e pelo contexto gerado. Mas será pouco, se não se lançar como proposta de conhecimento para o futuro, assim como sonhou Clarke (1989) ao dizer: “próximo dali, [...] os alunos estão tendo aulas sobre novos avanços tecnológicos em suas áreas [...]”. Ao vislumbrar na EAD possibilidades avançadas de aprendizado e que fogem do corriqueiro, o Teleformar pode continuar considerando-se um curso a distância diferenciado, mas não deveria se furtar ao compromisso contemporâneo de buscar alternativas para alcançar o conhecimento de que todos necessitam.

4.3.1.6 Alunos querem aprender o que já sabem

Embora o título desta tematização pareça contraditório ou redundante, ele tem um sentido dentro do pensamento complexo quando situamos essa questão sob o aspecto do reaprender a aprender (MORIN, 2005a, p. 34ss), ou seja, a aprendizagem é conquistada na medida em que o que foi aprendido é questionado. O tema apareceu no depoimento da aluna Soraia, quando declarou a importância de se “aprender o que já se sabe”. A aluna expressa vasta experiência pessoal pela participação em vários cursos, em épocas e em contextos diferentes, mas, segundo ela, “como eu já tinha participado de outros encontros, fiz aquela Formação Permanente 1 e 2, anos atrás, eu já conhecia muitos dos assuntos abordados”. O enfoque dessa análise está no “eu já conhecia”. E não são raras as colocações, por parte de alunos do Teleformar, que trazem expressões reveladoras de uma carga de conhecimento conquistado em épocas e em situações anteriores sobre os temas tratados no curso. Por isso, a partir dessas informações, fazemo-nos algumas perguntas: Por que a segunda edição do Teleformar continua estimulando a participação e o envolvimento desses profissionais? Que conhecimentos estão buscando? Por que há certo temor em dizer que se está reciclando conceitos? A escola e seus educadores não estariam na contramão do que é adotado pelos veículos de comunicação ao insistirem em assuntos tradicionais adotando novas roupagens?

São questões amplas e que merecem a devida atenção. Em meio a elas, há uma necessidade de aproximação teórica sobre os conceitos que regem o comportamento da sociedade influenciada pela escola e pelas estratégias de comunicação, entre outras. A idéia de compartimentar o conhecimento, de “empilhar” cursos realizados durante a vida toda, articular o pensamento como algo que está completo ou prestes a chegar à perfeição, é uma compreensão limitada do conhecimento. Para entendermos essa dinâmica, podemos referendar Morin (2002a), ao contextualizar a complexidade. Se nossa pretensão é termos uma compreensão complexa da realidade, faz-se necessário abandonar os conceitos de que o que se aprendeu está completo, ou mesmo a idéia de completude. O pensamento complexo se preocupa com a parte que é deixada de lado, a incompletude. Enquanto nos acostumamos a separar o conhecimento em partes — para ele ser apreendido pelo aluno, no caso das disciplinas ou matérias —, a complexidade aponta para a idéia de que essas disciplinas são incompletas e necessitam umas das outras para se chegar ao conhecimento. Ou, nas palavras de Morin (2002a, p. 176-7), “a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento”. Nesse sentido, o que pode ser observado nas manifestações dos participantes do Teleformar, são visões próximas e, ao mesmo tempo, distantes de um pensamento complexo.

Em meio à discussão da formulação do conhecimento a partir de diferentes experiências, cabe fazer uma observação. A discussão feita durante a análise das entrevistas reconhece a existência de uma divisão estratégica no que se refere à metodologia. Existe a metodologia adotada no curso Teleformar, em que são aplicadas as técnicas na construção do próprio curso. A outra metodologia é mais ampla e abstrata. É a metodologia do curso. Está presente no pensamento complexo ao abordar a construção do conhecimento, bem como ao tratar dos princípios que deveriam pautar um curso a distância como o Teleformar, a partir dos parâmetros abordados. O que acabamos de mencionar parte do estudo de Lopes (1994), quando faz uma distinção entre metodologia na pesquisa e da pesquisa. É conveniente lembrar que a estratégia de identificar cada uma das metodologias, caracterizando-as e contextualizando-as, permite que cada parte seja posteriormente recolocada como um todo neste estudo do Teleformar, sob o olhar do campo da comunicação.

Sobre a questão do envolvimento dos sujeitos, por trás de um desejo de aprender, mesmo que sejam as mesmas coisas novamente, pode estar escondida uma dinâmica do conhecimento muito importante para o pensamento complexo, ou seja o constante reaprender o aprendido. Essa é também uma máxima do pensamento complexo. O que se aprendeu há pouco já necessita de um reaprender, pois as circunstâncias que o levaram a aprender mudam rapidamente e, por isso, precisam ser avaliadas constantemente, porque o conhecimento é dinâmico. Ou ainda, trazendo uma contribuição do relatório, patrocinado pela UNESCO e realizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, "a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e de suas aptidões, mas também de sua capacidade de discernir e agir" (DELORS, 1999, p. 106). A descoberta de que a conquista do conhecimento é uma dinâmica em que toda a sociedade contribui não é uma tarefa fácil, pois, antes de tudo, há uma necessidade de que todos os meios sociais responsáveis pelo conhecimento sintam-se comprometidos com ele.

O mesmo relatório, conforme Delors (1999, p. 103-117), insiste que o compromisso não é apenas das instituições formais de educação, mas atinge a toda a sociedade. Assim, a comunicação, como prática de uma ciência em constante evolução, é uma das responsáveis pela educação entendida como conquista do conhecimento. De acordo com o relatório, isso acontece utilizando as circunstâncias que farão "a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna" (DELORS, 1999, p. 104). O Teleformar, como projeto, trafega pelos caminhos da conquista do conhecimento pela dinâmica da complexidade, mas, como prática, não deixa claro para quem o procura de que a necessidade de reciclar conceitos é uma tarefa permanente. Por isso, longe de se preocupar se o nível de conhecimento atingido foi satisfatório, o Teleformar tem a tarefa de questionar "o que já se sabe", pois, para profissionais que se propõem a ajudar outras pessoas a aprenderem, a conquista do conhecimento é uma busca constante.

4.3.1.7 Televisão é compreendida conforme o ambiente

Televisão é um termo polissêmico, conforme ensina Capparelli (2004, p. 156-60), pois pode ser entendido como aparelho eletrodoméstico, como a instituição que produz programas, como meio de comunicação social, ou como um campo do saber “comunicação”, etc. Entre esses múltiplos sentidos, o discurso das entrevistadas parece pender, ora para um ora para outro. Há uma mistura de concepções com relação ao papel da televisão na sociedade, no lar e na escola. A televisão na sala de aula pode não ser vista com o mesmo distanciamento com que é assistida em casa ou na rua. A aluna Maristela dizia, ao observar o uso da televisão nas aulas do Teleformar: “[...] o uso da televisão, é ao mesmo tempo [aula] presencial e não-presencial. [...] Eu percebo ainda uma resistência em mim”. A educação ainda se pauta pelo presencial, pelo professor indicando fórmulas frente ao aluno, e esse respondendo, ou não. Assim ainda é na maioria das instituições de ensino. Mas a questão que se põe é o porquê de a televisão — um instrumento que se consagrou tão poderoso a ponto de mobilizar os pensamentos — oferecer dificuldade para ser aceita num ambiente que, em tese, necessitaria dela para exercer o seu papel social. Pode haver a falta de aceitação pessoal e estrutural por parte da educação formal para que a televisão interaja entre os públicos que estão aprendendo em ambientes escolares.

Se por um lado temos essa dificuldade, também precisamos estar atentos ao contexto político, cultural e econômico em que a televisão se desenvolveu. Ao escrever sobre a implantação dos meios de comunicação, Mattos (2004, p. 148-78) faz considerações históricas sobre a televisão no Brasil e a contextualiza como dependente de tecnologia estrangeira, de verbas publicitárias e, também, “[...] diretamente dependente do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo governo” (MATTOS, 2004, p. 157). Para ele, o Estado tem grande interesse na televisão para preservar a segurança nacional e promover o desenvolvimento. Olhando por esse ângulo, um educador, um aluno, ou um telespectador terá sérias dificuldades em entender quem está por trás da televisão. Não é de se estranhar a posição de Maristela, pois, ao mesmo tempo que a televisão é instrumento que pode ajudá-la a desenvolver um aprendizado, também é um aparelho ideologicamente controlado pelos poderes público e

privado. Há uma desconfiança presente na capacidade de a televisão colaborar com a aprendizagem.

No comentário de Elizabete, temos: “Se eu sento no sofá em casa, para assistir à televisão, eu não sento da mesma forma num curso”. É, nesse sentido, que o ambiente pode influenciar o comportamento das pessoas, e um mesmo instrumento pode servir de formas diferentes à cultura da pessoa. Pode parecer uma falta de comprometimento pessoal, mas, conscientemente, Elizabete diz: “Eu acho que falta talvez um pouco de hábito de a gente também se inteirar um pouquinho mais dessa forma de transmitir”. Depois, a telespectadora e aluna — pois, na leitura dela, essa é a postura no lar e na escola, respectivamente — faz uma nova consideração, entrando no campo subjetivo: “Mas eu acho que, como nós temos interesse e o assunto é interessante ou desperta atenção, ele é estável”, o que, de outra forma, pode ser entendido como conquista de audiência. Tanto a televisão assistida no lar quanto a que é usada na sala de aula precisa utilizar recursos para se tornar interessante para o espectador. Longe de mudar a forma como os programas devem se posicionar na televisão, eles sofrem uma pressão do telespectador, acostumado a assistir à televisão em casa. O telespectador-aluno teria que mudar seu comportamento, quando muda de ambiente para assistir à televisão, mesmo que esta lhe proporcione formalmente uma instrução acadêmica? Esse e outros pontos de vista se abrem para continuar a reflexão. Quando ponderamos, anteriormente, sobre aprender o que já se sabe, discutíamos também alguns caminhos para abordar a questão. O problema está na forma como a televisão é adotada pela maior parte da sociedade. Ela é usada como veículo de entretenimento, e, a partir dessa visão, é preciso fazer a leitura comportamental e propor usos adequados.

4.4 TERCEIRA FASE: ENTREVISTA COM A EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO

Esta fase diz respeito à implementação e à descrição das entrevistas com o grupo responsável pelo projeto e pela organização da segunda edição do Teleformar. Inicialmente, descrevemos a metodologia utilizada e, em seguida, abordamos cada questão, procurando destacar os aspectos mais relevantes para

este estudo. O uso das entrevistas, nesta etapa, quer proporcionar reflexão e ao mesmo tempo um resgate de aspectos de significativa importância para quem esteve à frente do projeto por um ano, no caso o ano de 2004.

4.4.1 Relato das entrevistas com os organizadores

A etapa das entrevistas se caracterizou por selecionar uma parte dos integrantes da equipe. As entrevistas aconteceram no segundo semestre de 2005, período que separava os entrevistados por mais de seis meses do final do curso Teleformar. Para realizar a escolha dos entrevistados, o coordenador do Teleformar colaborou com informações sobre o papel de cada integrante. Como as mesmas tarefas do curso eram compartilhadas por mais de uma pessoa, foi escolhida a que tinha uma responsabilidade maior, ou estava envolvida por mais tempo em cada uma das tarefas. Com essa proposta, foram selecionados quatro entrevistados entre os nove integrantes da equipe.

As questões buscaram contemplar aspectos semelhantes aos que haviam sido tratados com os alunos do Teleformar. Naquelas entrevistas, interagíamos com os entrevistados, porém, nos encontros com os organizadores, adotamos outra metodologia. Assim, a interação com os entrevistados limitou-se ao esclarecimento das perguntas. Procuramos não retomar questões julgadas mal interpretadas e nem fazer comentários a partir das entrevistas realizadas com os alunos. Na entrevista com os alunos, havia uma interação com os colegas, o que permitia retomar os assuntos e discuti-los. Como essa etapa já havia acontecido, estipulamos um tempo máximo de 30 minutos para cada entrevistado. Procuramos lembrar a todos que eles já haviam respondido a um questionário, e, agora, as perguntas procuravam detalhar alguns aspectos das respostas fornecidas anteriormente⁷⁷. Todos aceitaram a proposta e responderam dentro do tempo e das condições estabelecidas. Explicamos que a entrevista não seria feita com todos os integrantes da equipe. Também não houve uma discussão conjunta, anterior às entrevistas, com cada um dos integrantes da equipe, o que permite uma visão particularizada sobre o curso.

⁷⁷ Durante a segunda edição do Teleformar, os membros da equipe organizadora do curso haviam respondido a um questionário, e isso colaborou na montagem das entrevistas e análises das mesmas.

No decorrer da entrevista, percebemos que a maioria dos entrevistados respondia às perguntas como se estivesse fazendo uma avaliação do Teleformar. Essa observação se justifica, pois a equipe fez uma avaliação do curso pouco tempo antes da entrevista, não só da própria experiência de coordenar, mas também a partir das avaliações escritas realizadas com a equipe técnica do EAD da PUCRS Virtual e dos alunos. Esse fato favoreceu a entrevista, pois os entrevistados já haviam passado por um processo avaliativo consistente por parte da EAD da PUCRS Virtual.

A íntegra das entrevistas encontra-se no Apêndice D, onde é possível localizar as respostas de cada entrevistado às onze questões formuladas, com todos os detalhes do andamento da entrevista. Optamos disponibilizar essa parte, em apêndice, por entender que as entrevistas transmitem entendimentos particulares, relevantes para a continuidade da pesquisa. A descrição, que segue, recupera declarações dos entrevistados, associadas a cada uma das onze perguntas. Cada questão contém duas respostas resumidas, selecionadas a partir de uma maior ou menor aproximação com a idéia central da pergunta formulada. Na parte introdutória de cada uma, há uma aproximação da resposta com a questão elaborada e o tema do estudo. Embora a maioria das respostas seja pertinente à pesquisa, nem todas estão em perfeita sintonia com o estudo realizado.

4.4.1.1 Descrição das entrevistas

A primeira questão tratou do envolvimento pessoal com o projeto, perguntando o que levou o entrevistado a aceitar o convite para integrar a equipe e coordenar o Teleformar. A maioria dos entrevistados respondeu que foi uma circunstância decorrente do trabalho realizado com a educação formal, ou de projetos educacionais envolvendo tecnologia, ou, ainda, na orientação pedagógica. O grupo entrevistado manifesta a capacidade de interagir com o novo meio e com o desejo de construir uma proposta diferenciada a partir do conhecimento adquirido e das experiências feitas. Essa capacidade de interligar ambientes e situações diferenciadas se destaca na contribuição das respostas.

Silvana: [...] o meu papel era o de montagem das aulas, a parte pedagógica, visto que, no curso inicial, o que era oferecido na equipe de EAD não contemplava a questão pedagógica. [...] Eu quis aceitar o desafio de continuar assessorando o professor muito mais em nível de conteúdo e de dinâmica de sala de aula do que, propriamente, do objetivo de formação maior. Ou seja, de ajudar o professor a prever como se daria aquela aula.

Fabiana: Além de ter participado e ter a experiência do primeiro Teleformar, eu estava chegando à instituição, e entrei diretamente no Teleformar para trabalhar. Isso me ajudou bastante a entender melhor a estrutura marista em si, a província e a espiritualidade.[...] Era muito bom trabalhar com a equipe, coordenar as aulas com a equipe. Foi isso o que me levou a aceitar o convite.

A segunda questão procurou resgatar o objetivo do Teleformar, quando o grupo foi convidado a julgar se o projeto conseguiu atingi-lo. Ou seja, o objetivo estava sendo proposto pelos próprios entrevistados a um grupo de alunos. Todos responderam que o Teleformar atingiu o objetivo. A maioria deteve-se em aspectos mais gerais para fazer a constatação. Os aspectos de relacionamento, inter-relação e aprendizagem, que a transdisciplinaridade entre professores de diferentes áreas proporcionou, deram relevância ao objetivo do curso.

Genuíno: Com certeza alcançou os objetivos quase de modo pleno. [...] O Teleformar foi algo que deu uma nova visão para os educadores. Também foi possível perceber pelo envolvimento que o grupo tinha no próprio teleposto. De modo especial, o segundo Teleformar aconteceu com grupos menores, e o grupo menor favorece a aproximação entre as pessoas e, conseqüentemente, a partilha; [...] ajudou os educadores a entender melhor a própria missão, a espiritualidade, o espírito da Congregação Marista.

Fabiana: Do ponto de vista da equipe, quando entrei, e falaram qual era o objetivo de fazer o Teleformar, eu acho que o objetivo foi atingido. [...] Além de ter ajudado nesta parte de conhecer a instituição marista, de trabalhar bastante a espiritualidade —, aumentou muito a convivência entre os colegas. Muitos eram professores e funcionários e [...] a relação que eles criaram melhorou muito por causa desse momento cultivado durante o Teleformar.

Os entrevistados foram convidados a diferenciar a vivência presencial do ambiente virtual através da terceira questão. Basicamente, estava sendo

perguntado se o fato de se fazer um curso a distância, os recursos técnicos e as metodologias eram os mesmos das aulas presenciais e como deveriam ser usados. Ainda, caso percebessem essas possibilidades acontecendo, se elas poderiam ser utilizadas em outros ambientes virtuais. Para a maioria deles, os recursos oferecidos estão além das possibilidades de uso, ou seja, não eram utilizados na sua totalidade e permitiam novos usos que não eram feitos. O recurso técnico é visto como uma metodologia que agrega e chama a atenção do aluno, por isso, quanto mais recursos são utilizados, mais agrada aos alunos. Por outro lado, há uma preocupação com o aprendizado do próprio professor, que ainda não sabe utilizar os recursos e fica preso ao texto, ou a sua aula tradicional. Dentre os retornos abaixo, destaca-se a experiência da primeira resposta ao presenciar e identificar as novas conexões possíveis através do Teleformar. A objetividade da segunda resposta ao abordar aspectos de liberdade na escolha dos recursos e do tempo como elementos significativos para a comunicação em processo de aprendizagem também merece ser ressaltada. Esses aspectos em relevo colaboram com as análises dos alunos ao compreenderem uma proposta diferenciada de EAD no Teleformar.

Fabiana: Sim, o Teleformar, por ser a distância, exigia uma nova maneira de pensar por parte de quem iria dar as aulas. A primeira parte tinha uma hora e meia de aula. O professor deveria ser muito objetivo naquilo que fosse passar e extremamente afetivo. [...] As aulas, por isso, tinham a finalidade de ser mais uma base para tirar as dúvidas, pegar a síntese da parte principal e sinalizar o que precisava ser mais trabalhado. [...] Com o tempo, os alunos foram aprendendo que teriam que ler pra valer, para poder entender, pois, na hora, a aula se prestava mais para discutir o assunto e necessitava de muita interação. [...] Os demais cursos são puramente técnicos; as pessoas para as quais tu telefonas, os monitores, eles não te conhecem e te dão uma resposta padrão. [...] Nós queríamos que eles se sentissem participantes. Então, as aulas eram elaboradas com muitas atividades para chamar à interação, com desafios, perguntas, respostas, trabalhos em grupos, pequenas gincanas, sorteios de brindes. [...] E sempre dizíamos, o Teleformar é o reflexo de vocês, e nós aprendemos com vocês.

Clodoaldo: Parece-me que a grande novidade da proposta metodológica do Teleformar é a possibilidade que o aluno tem de acessar os conteúdos do curso quantas vezes desejar, bem como as aulas (que ficavam gravadas e disponíveis aos alunos), a entrega das tarefas (que eram feitas no próprio ambiente

virtual do curso); ainda, a discussão escrita dos temas no chat e no fórum. Hoje em dia, o fator tempo é um determinante no acompanhamento e na produtividade de um aluno. Acredito que o Teleformar, em relação aos cursos presenciais, na sua configuração metodológica, oferece soluções interessantes ao problema "tempo", especialmente para educadores que atuam profissionalmente em horários diversos e fragmentados.

A quarta questão procurou abordar a relação entre o conteúdo, proposto pelo Teleformar, e a metodologia utilizada. Perguntados se perceberam se a mensagem teria ficado prejudicada pelas tecnologias oferecidas pela estrutura de EAD da PUCRS Virtual, a maioria dos entrevistados respondeu que não houve prejuízo. Foi dado destaque às possibilidades de os alunos interagirem – inclusive servindo-se do material disponibilizado na *Internet* –, e para a forma como a metodologia foi adaptada pelos professores, permitindo a adequada compreensão dos conteúdos.

As respostas destacadas permitem uma análise da proposta original do Teleformar e do que foi percebido no decorrer do curso. Para uma das entrevistadas, o conteúdo sofreu prejuízo na "emissão", mas houve uma "recuperação" nos telepostos. Ela fez, assim, uma comparação entre o conteúdo preparado para ser transmitido e a forma como ele era recebido nos telepostos. Para outro entrevistado, houve questões pontuais em que tanto o professor, quanto o conteúdo dificultaram a aula, por se diferenciarem da proposta metodológica do Teleformar. Ou seja, mesmo que o conteúdo estivesse de acordo com a proposta do curso, pelo ponto de vista metodológico prejudicou o curso. Nesse sentido, a equipe de organização e os grupos de alunos tinham a mesma preocupação: fazer com que o conteúdo e o professor prendam a atenção.

Silvana: Sem dúvida. [...] Como era um curso de formação a distância, e não de informação, a proposta final era a de que o aluno pudesse se fazer evangelizador. [...] Se eu utilizei um recurso de uma maneira muito impessoal, ele acabou contrastando com o curso que era para ser todo pessoal, era para ser de contato. Então, até na proposta original, se não existissem nos telepostos pessoas responsáveis, se não tivéssemos treinado essas pessoas para que elas fizessem esse contato do presencial, não alcançaríamos nem um terço do que se consegui. Por isso, a formação aconteceu muito mais por se ter uma equipe local de recepção do que no elo

entre essa e a equipe responsável pela geração de conteúdo formativo no EAD da PUCRS Virtual. Nos telepostos onde não havia essa dinâmica, inclusive, o curso se fechou.

Fabiana: [...] houve uma dificuldade num bloco específico por se não conseguir a pessoa ideal para realizá-lo, que foi a disciplina de Cristologia. [...] Convidamos um professor que era muito televisivo e burocrático, não sintonizava com o espírito do Teleformar, então, os alunos sentiram a diferença. Em outro caso, ele sabia muito. Nós dizíamos a ele, – não esquece de vais trabalhar com muitas pessoas que não conhecem nada de Cristo, Maria, ou da Igreja Católica; que temos alunos das escolas que podem ser de várias religiões, e, por isso mesmo, devemos levar o conhecimento básico para todos, indiscriminadamente.

Ao propor a quinta questão, tínhamos a intenção de observar a quantidade de tempo dedicado às duas partes importantes da organização do Teleformar, o conteúdo e o meio – as técnicas, metodologias de trabalho. Embora a questão não pretenda desvincular uma parte da outra, foi perguntado quanto tempo destinavam ao conteúdo e quanto tempo dedicavam ao meio para a preparação das aulas. Embora as respostas fossem levemente desencontradas como pode ser observado nas transcrições a seguir, elas apontam mais tempo dedicado ao meio e um pouco menos destinado ao conteúdo.

A preocupação com a organização, com a ordem das aulas e dos conteúdos é algo permanente em qualquer sistema. Quando surgem aspectos desconfortantes, há uma força coletiva para tentar colocá-la em um ponto de equilíbrio. Isso pode ser verificado sob o ponto de vista da temática da religião. A entrevista dos alunos e a interação que se propõe a manter um equilíbrio entre *o idealizado e o possível para o momento* são temas de religião. O detalhamento das respostas permite um aprofundamento significativo dessa questão.

Genuíno: Após cada teleconferência, a equipe fazia uma avaliação. Sempre se observavam os dois aspectos, tanto a mensagem transmitida quanto os recursos utilizados. Em cada bloco de conteúdo, havia um professor diferente, e a gente deixava o professor à vontade, para ele utilizar e buscar a mensagem dentro do conteúdo. Mas na avaliação, a equipe sempre percebia que 50% eram para a mensagem e 50%, para os recursos utilizados. Como o objetivo do curso era justamente formativo, o olhar é sempre maior para a

mensagem. Então, a equipe avaliava e se preocupava bastante com a mensagem.

Silvana: Nós nos dedicamos muito mais ao meio. Então, podemos colocar 70% para a mensagem, e 30% para o conteúdo, mas deixamos só 30% para o meio, porque tínhamos de treinar a fala, treinar o local por muito mais tempo. Com isso, acabamos perdendo. O que nós perdemos? Muito do conteúdo. Nós tínhamos muito conteúdo para passar, isso não era o problema, porque o meio era fundamental por ser a distância, mas acabamos perdendo na forma, em alguns momentos. Mas não se pode dizer que o curso se perdeu. Não, não se perdeu, foi muito válido. Mas, em função desta quantidade, a gente poderia ter se preocupado com o conteúdo, com maior utilização do meio, para que ele chegasse de uma forma mais efetiva, mais eficaz.

Com a sexta questão, os entrevistados foram convidados a avaliar a forma de comunicação proposta pela EAD da PUCRS Virtual e como isso era percebido por eles, inclusive pelo reflexo captado nos telepostos. Com isso, foram destacadas as dificuldades e as facilidades dos recursos de interatividade entre alunos e professores. Dificuldades porque nem todos os alunos que têm dúvidas podem se manifestar, e facilidades, pois a equipe auxiliava o professor na relação com os alunos. Muitas vezes a equipe entrava em contato com o aluno e perguntava se ele estava conseguindo acompanhar o professor. Nas duas respostas selecionadas, há uma com relevância para a parte técnica da comunicação e outra com relevância para a parte metodológica, instaurada pelo Teleformar.

Os dois ângulos por onde pode ser observada a comunicação representam, também, duas partes que se complementam. A inter-relação entre partes que se complementam, concretizada no Teleformar, é uma realidade do projeto e um desafio para as organizações que o sustentam, como pode também ser observado nas tematizações, ao tratar da interatividade e do Teleformar, como prática de EAD. Embora se trate de recursos modernos, tecnologicamente falando, o corpo de alunos e de professores, bem como o de técnicos, inspira-se em modelos tradicionais de comunicação e de educação.

Clodoaldo: A tecnologia disponibilizada pelo EAD da PUCRS Virtual foi decisiva na realização e concretização dos objetivos do Teleformar. [...] Tanto a ferramenta Webct (que criava o ambiente virtual do curso na Internet), quanto a transmissão via satélite das teleconferências foram

extremamente eficientes para este tipo de curso. [...] Seria interessante pensar na possibilidade de transmissão das aulas via web, mesmo que a qualidade do produto que chegar seja inferior. [...] Quanto ao retorno da parte dos alunos, em sua maioria, foi positivo no que era sempre pedido e proposto. As interações iam acontecendo não somente nas aulas ou no ambiente virtual do curso, mas, em outros momentos, quando havia a possibilidade de comentários sobre o que estava acontecendo. Uma das dificuldades que tínhamos era com a comunicação com os alunos que não estavam vinculados a um teleposto, ou telepostos que não tinham a sala de recepção e, por isso, acompanhavam as aulas por meio de gravações que chegavam vários dias após sua realização. Por isso, a transmissão via web poderia ser uma solução para esse tipo de dificuldade.

Silvana: A proposta do EAD da PUCRS Virtual me parece ser muito mais pautada no professor como palestrante virtual. Conforme nos foi colocado, as aulas não tinham muitas exigências em relação a recursos, a materiais utilizados. Nós, enquanto grupo, quebramos com isso, propomos ao professor que fizesse treinamentos anteriores às aulas, experimentasse seu tempo e experimentasse alguns dos recursos [...] E essa situação não era uma situação comum no EAD. [...] Na proposta formal do EAD da PUCRS Virtual, o professor entregaria por escrito qual era a aula, passava-se isso ao monitor, e, na execução da aula, tudo iria acontecer automaticamente. [...] Nós fizemos uma proposta um pouco diferente, com um professor mais treinado, mais certo do uso de recursos — e, quando não se tinha esse professor, a gente fazia com que ele tivesse as habilidades. Se ele não sabia dominar determinada tecnologia, nós pegávamos outra pessoa e associávamos à mesa, para deixar esse professor mais seguro. Isso quebrou, de alguma forma, com a proposta do EAD da PUCRS Virtual.

O uso da *Internet* sob os aspectos de socialização e de aprendizagem foi o tema da sétima questão. Os entrevistados procuraram expressar suas experiências com relação ao uso da *Internet* como recurso. Entre as respostas aparece a observação de que o Teleformar serviu para a inclusão digital, de que *Internet* foi decisiva e eficaz para a realização do curso, ou, por outro lado, de que o uso foi limitado, não eram acessados os conteúdos e de que não havia socialização.

Com a entrada da tecnologia em muitos ambientes, o uso da *Internet*, junto com o computador, passou a ser exemplo de interatividade e de

entretenimento. A dinâmica da interatividade supõe possibilidades iguais por parte de quem interage, conforme Morin (2002a, p. 330). Isso, porém, nem sempre é percebido, pois, se há conteúdo disponível para ser lido, o que se propõe não é interatividade, mas um recurso de informação. Essas dinâmicas não estão suficientemente claras para todos os que se envolvem no Teleformar, como pode ser visto na segunda tematização feita a partir dos alunos.

Fabiana: Sendo um curso a distância tínhamos algumas regras a seguir, orientadas pelo próprio EAD. A Internet, no curso de EAD, é usada para parte do conteúdo do curso, ou seja, no site do curso eram disponibilizados todos os textos, slides – até o material de apoio que os professores iriam usar. [...] Nós procurávamos usar todos os recursos que eram orientados no EAD. Muitos de nós já tínhamos participado de chat, de fórum. Foi um grande aprendizado técnico para a gente e para os alunos. Teve ainda a parte metodológica, aprendemos como orientar. A grande maioria não sabia utilizar. Na verdade, foi uma inclusão digital, porque muitos não olhavam a Internet, nem e-mail e chat. [...] Decidimos ensiná-los a usar o chat e descobrir para que serve. Por isso, em nossa própria avaliação, o objetivo do Teleformar com o conteúdo não foi atingido plenamente, mas foi alcançado, com o curso a distância, a aproximação e o uso dessa ferramenta. Avaliamos, assim, que foi atingido um objetivo secundário, pois nós não sabíamos que eles não possuíam essa experiência.

Silvana: [...] a Internet ficou como proposta de ter o material disponível na página e de conter muito mais a forma – o livro eletrônico do aluno do teleposto –, do que propriamente como recurso de interação. Nós tivemos que programar algumas situações para que houvesse uma integração e interação real. Marcar chats, marcar algumas situações em que eles [alunos] estariam em uma sala de conversação, mas foram poucas. Acho que nós não descobrimos a forma de utilizar melhor a Internet como um recurso, como socialização. Foi mais como recurso de informação teórica, possibilitava que ele pudesse ter as informações que nós disponibilizávamos para o grupo, para o curso, que eram enviadas via Internet.

A questão oito diz respeito a uma experiência pessoal de relação com a educação formal e àquela veiculada pela televisão, como é o caso do Teleformar. Os entrevistados manifestaram opiniões que partem de pontos de vistas diferenciados, incluindo a experiência com o Teleformar. Embora todas as contribuições dos entrevistados tenham elementos significativos, por discutirem

a relação professor e aluno, a necessidade de preparação tanto do professor quanto do aluno e a postura do professor como um comunicador, optamos por trazer estas duas respostas pelo fato de os entrevistados mostrarem maior domínio sobre o tema. Além disso, as respostas propõem uma continuação da tematização sobre a televisão, abordada na análise das entrevistas com os alunos, onde foi detectado que é mais provável que o Teleformar seja assistido de uma forma semelhante a um outro programa de televisão do que exista algum tipo de mudança comportamental pelo fato de ser uma aula diferenciada.

A preparação das aulas, o cuidado com os detalhes, a possibilidade de usar recursos técnicos e a fuga do improviso são algumas das questões trazidas por alguns dos entrevistados. A todos foi perguntado se percebiam diferenças entre a aula presencial e a mediada por televisão. A constatação de que o ambiente mediado carece de sistematizações é percebida de várias maneiras. O amadurecimento das relações do professor, do aluno, do cidadão em geral, bem como do comunicador, com as tecnologias, é algo urgente e tem antecedentes que demonstram resultados positivos. Precisamos perceber "a tecnologia é uma grande aliada do professor na sala de aula e na vida cotidiana" (SOARES, *online*)⁷⁸. Embora neste estudo não aprofundemos de forma direta a discussão sobre o uso da televisão em sala de aula, percebemos, pelas entrevistas, que há uma necessidade de ajustes, tanto por parte do emissor como do receptor, pois a interação necessita de esforços de ambos.

Genuíno: [...] aquele que vai à frente de um microfone e de uma televisão, tem de estar mais preparado a comunicar-se com o público. Enquanto que no presencial você também tem que estar preparado, mas o fato de você estar presente aí, poder vivenciar, na hora você pode corrigir, pode trocar, relevar certas coisas. Outra diferença, você tem que usar [...] muitos recursos, os mais variados recursos para a aula não se tornar enfadonha. Na aula presencial, você dá uma explicação, apresenta um tema, a lição do dia, e, depois, você pode fazer com que os alunos trabalhem durante todo o tempo da aula. No final, se obtém um retorno sobre esse trabalho, enquanto que, na teleconferência, você tem que dividir mais o tempo, entreter, apresentar. [...] Dependendo da personalidade de cada um, o medo diante de um microfone, sobretudo diante de uma televisão [...], o medo é maior de você errar. Você tem medo de passar do tempo. O tempo é determinado, você não pode passar desse tempo.

⁷⁸ SOARES, Ismar et al. 'O Projeto EDUCOM.TV: Formação On Line de Professores numa Perspectiva Educomunicativa'. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/4.pdf>>. Acessado em 17 set. 2006.

Enquanto que, numa aula presencial, você pode, às vezes, até ir devagar com uma história, inserir pequenos fatos, exemplos, ilustrar [...].

Silvana: [...] No presencial, o mediador é o próprio professor. Mesmo a distância, ele sendo o professor, tem um recurso, um meio, que no presencial não teria. Então eu vejo assim, que o tipo de aula, para uma situação presencial, o professor vai poder se manter mais por ele mesmo no presencial. Então se ele é um professor que já é comunicativo, a presença dele junto ao aluno, o contato físico se dá no presencial. O contato pode se dar quando o professor começa a passear entre os alunos. Ele pode dar uma resposta e um feedback instantâneo. O aluno não tem de esperar. E o número de alunos é muito menor. Esse presencial se efetiva. O "a distância", acho que é uma situação em que o professor tem que se dar conta de que ele não é o recurso maior. Ele é mais que professor, ele é um orientador de estudo e de busca, então na aula "via televisão", ele é a aula que motiva a busca "via Internet". Então, acho que o aprendizado maior não se dá na hora-aula, [...] uma aula virtual veiculada pela televisão de forma que crie questionamentos e que o aluno possa ir buscar. [...] O professor está mais para tirar as dúvidas. A maior diferença está aí.

Pensando no futuro do Teleformar, a nona questão versou sobre quais seriam as sugestões que os organizadores dariam para uma nova equipe do Teleformar, se fosse possível reeditar o projeto. O coordenador do curso atual sugere uma segunda etapa como continuação e novos conteúdos. Já para a pedagoga os telepostos precisam contar com apoio de monitores treinados e os professores precisam ser mais preparados para trabalhar com a EAD, e o aluno deve optar pelo curso e não ser obrigado. Entre as respostas, há contribuições que sintetizam o processo de EAD e as percepções da equipe, inclusive fazendo uma observação sobre a necessidade de profissionais da comunicação junto à equipe.

Nas respostas que seguem, percebem-se tentativas de situar o Teleformar em contextos diferenciados, seja dos alunos, dos ex-alunos, da equipe de EAD, da PUCRS Virtual e da educação marista. Questões discutidas pelos alunos e sistematizadas anteriormente, nas tematizações que fazem paralelos entre o Teleformar e a EAD, são apresentadas pelos gestores do curso como alternativas dentro de um contexto maior, ou então, são tentativas de situar a parte no todo. O Teleformar junto aos públicos citados acima.

Fabiana: Na verdade, na primeira edição e na segunda, houve pedidos de continuação. [...] Eles sentem essa necessidade e com certeza poderiam se aprofundar. Até já foram elencados alguns temas. Na última reunião de avaliação da equipe do Teleformar, a equipe ficou em dúvida sobre o uso de teleconferência ou não, na forma de dar continuidade, mas, por fim, o pessoal gostou mais da estrutura feita em blocos. A gente tentou fazer uma teleconferência posterior ao encerramento do Teleformar sobre isso, o que nós chamamos o plus do Teleformar. Queríamos atingir esses que já fizeram o curso, que se sentiram abandonados. [...] Os participantes acabaram criando muitos vínculos entre eles [...] O que a gente pretende com o Teleformar não pode ser deixado a cargo do EAD, porque, realmente, a função e a visão deles é outra, é a de negócio, é bem diferente da que nós temos. A gente precisava ter uma abertura junto ao EAD, para colocar a equipe do Teleformar lá dentro. Como aconteceu, de a gente ficar responsável pelos atendimentos aos alunos [...]. Esse cuidado afetivo tem que ser bastante grande.

Clodoaldo: Pensar na transmissão via web das aulas como fator de sustentabilidade financeira da proposta (o custo é muito mais baixo). Incentivar os alunos à pesquisa, com um trabalho conclusivo do curso. Estabelecer o curso Teleformar dentro de um plano de formação mais amplo e orgânico. Treinar a equipe técnica da PUCRS Virtual e torná-la mais integrada com a equipe provincial de coordenação do curso. Se a proposta continuar sendo aceita e assumida por outras províncias do Brasil, seria interessante existir uma equipe que pudesse contar com a representação das províncias envolvidas. Acredito que é de fundamental importância a presença de pessoas da área da comunicação na equipe de coordenação do curso.

Com a décima questão, procuramos verificar junto aos entrevistados as críticas sobre o Teleformar, destacando falhas que possam ter ocorrido, bem como autocríticas possíveis. Os entrevistados ponderaram sobre o despreparo da equipe na gestão do curso, a perda de tempo com questões sem relevância para o curso e a necessidade de professores sintonizados com a proposta de EAD do Teleformar. Mesmo percebendo que as falhas tinham sido mínimas diante de todas as realizações do curso, as duas respostas abaixo aglutinam diversas opiniões dos entrevistados.

Novamente, os temas tratados pelos alunos nas entrevistas e nas análises, diferenciando Teleformar da proposta de EAD de modo geral, são percebidos pelos organizadores, agora, como forma de sugestão. É interessante

também observar que muitas das mudanças no projeto foram acontecendo no decorrer do curso, como tentativas de reorganizar o Teleformar. Sob o ponto de vista da complexidade, conforme a noção proposta por Morin (2002 a, p. 257-75), o curso não assumiu um pensamento unilateral. Tanto no nível dos agentes envolvidos, quanto no nível das reflexões, procurou valorizar as partes e construir um sistema em permanente atualização, dando-lhe um aspecto de curso em constante aprendizado.

Genuíno: [...] Uma das falhas foi a de não acertar com o professor. Ter uma expectativa quanto ao professor, da própria produção, do conteúdo, da apresentação do conteúdo, da mensagem, do uso da tecnologia [...]; de termos já acertado com o professor e, de última hora, esse professor ter desistido, então, tivemos que procurar quase que de última hora um professor. [...] para conseguir o tempo dos membros da equipe para as reuniões e a liberação por parte da coordenação de outros colégios não foi fácil. [...] Apesar da boa vontade, de tudo, às vezes, não me sentia totalmente preparado para administrar uma aula. Então, em certos momentos, havia dificuldades de comunicação durante a teleconferência. Você se prepara para alguma coisa e na hora não dá certo. Creio que são coisas mínimas, diante da beleza e da importância daquilo que pudemos transmitir, produzir com o Teleformar. As falhas foram mínimas.

Silvana: A situação do teleposto para mim é a maior. Onde os telepostos não se configuraram com alguém, houve a desistência. A outra, em algumas de nossas aulas, por parte do grupo de organização, na escolha de algumas palestrantes. Nós não fomos felizes em termos de resultado final. Acho que o grupo, as pessoas envolvidas, precisa ter mais tempo disponível para poder trabalhar. Que o grupo que estivesse todo o tempo escalado para o curso. [...] Então, eu tenho que melhorar na equipe a questão do tempo disponível. Acho que todas as pessoas são extremamente dedicadas, pessoas capacitadas para trabalhar, mas não com tanta disponibilidade de tempo. Com isso, acabam se queimando as duas coisas: as pessoas que ali estavam e o grupo como tal, bem como a proposta do Teleformar.

A última questão, a de número 11, procurava dar oportunidade para os entrevistados descreverem seu projeto de EAD para o Teleformar. Perguntados se haveria uma forma mais adequada para atingir a proposta do Teleformar, eles destacaram a continuidade do projeto como um todo, a necessidade da escolha de professores ter critérios próprios de EAD e a obrigação de aprimoramento,

além de ser retomada a idéia original do projeto. Essa questão, em parte, sintetiza diversas idéias manifestadas ao longo da entrevista. Embora num primeiro olhar não sejam apresentadas sugestões originais para outros projetos em EAD, destacam-se pela construção empírica de um pensamento de EAD e a lembrança de que se deve evitar erros em questões básicas e essenciais, como podemos observar nas respostas.

Nas respostas selecionadas, encontramos elementos muito próximos aos destacados pelos alunos do Teleformar. Elas referem-se à continuidade do projeto, à aproximação com o objetivo do curso e à efetiva aproximação dos alunos, ultrapassando a distância. Observa-se a avaliação do Teleformar — tanto dos alunos quanto da equipe de organização —, a partir de experiências de grupo anteriores. Os participantes avaliam e projetam o curso a partir dos referenciais de sala de aula, congressos, escola. O pensamento sofre constantes imposições do meio ao qual estão imersos por tantos anos, mesmo que o desejo seja de propor algo diferenciado e que ultrapasse os limites da organização. Antagonismos como esses, conforme aponta Morin (2005a, p. 152-4), surpreendem o desejo de funcionalidade e síntese e, ao mesmo tempo, a crença numa nova sistematização de formação a distância. Não se crê numa nova organização do Teleformar sem abrir mão de algumas seguranças oferecidas pelo ambiente escolar tradicional.

Genuíno: [...] creio que sempre é possível pegar outras formas de propor uma mensagem, um conteúdo. Acho que o professor – e mesmo o curso em si – deve estar aberto para buscar novas propostas, não pode ficar repetindo o mesmo. [...] Depois que você fez o curso e participou do congresso de encerramento com muito entusiasmo, você se pergunta: Terminou o curso, e depois? Teríamos que pensar numa forma de dar continuidade, talvez não em formato de teleconferência. Nós, no ano passado [2004], para manter o grupo [os telepostos], ligado por mais um tempo após a conclusão do curso, oferecemos quatro teleconferências com temas variados e de interesse de todos. Mas acho que é muito pouco. Se a proposta é de formação, a gente não pode depender somente de uma teleconferência. Acho que é possível criar outras formas sim, só que elas precisam ser buscadas.

Silvana: Primeiro, eu acho que a EAD é um recurso extremamente novo. Pouco estudo e uso nosso foi feito disso. Existem outras situações em que usam o EAD de uma forma muito mais profissional. Eu não vejo que a idéia, como está estruturada, esteja com dificuldade. Eu tenho que aprimorar

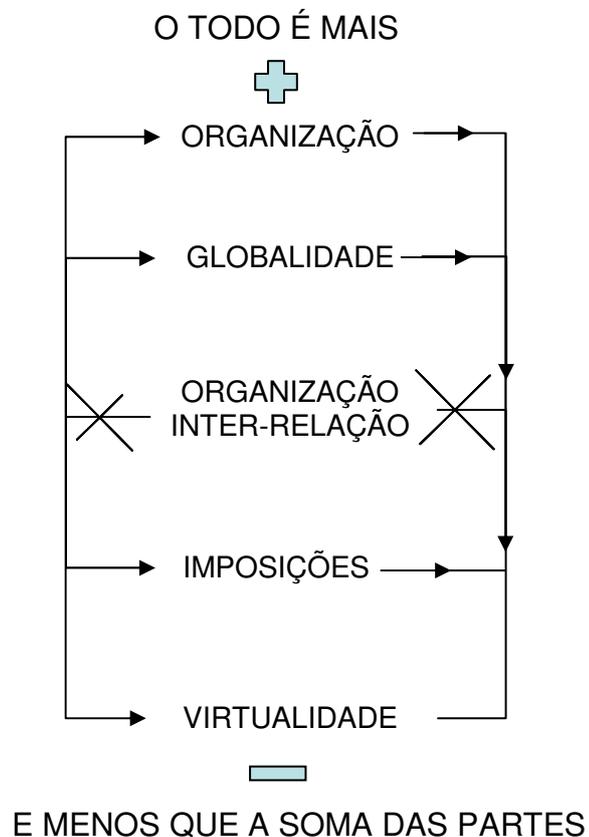
a primeira situação, a idéia original. De realizar um curso observando as falhas que até então foram indicadas, que foram levantadas pelo grupo de alunos, pelo grupo da equipe, e fazer dela a correção. [...] Tenho receio de se fazer um ciclo novo, de fazer tudo de novo, sem ter se feito todo o acompanhamento do primeiro. [...] Eu acho que esse formato funciona a distância. Temos que perceber que, desse formato, existem situações a melhorar: capacitação, tempo, equipe e desenvolvimento.

A descrição, feita anteriormente, sintetiza o conjunto de entrevistas realizado com quatro componentes da equipe de organização do Teleformar, veiculado em 2004. Com essa descrição, foi possível observar o projeto através da visão de quem estava propondo a reflexão, o estudo e forma de viver a filosofia da instituição marista. Algumas repetições, por vezes, ratificam o pensamento que acompanha este estudo e, por outras, permitem a continuidade do aprofundamento a que nos propomos. Ao delinear elementos práticos e teóricos que permitem a aproximação com diversos autores e as práticas de EAD, em ambientes de comunicação e educação, estamos afirmando que os debates sobre os desafios pertinentes ao tema devem prosseguir.

A INTER-RELAÇÃO DAS PARTES

O estudo do Teleformar se dá dentro de um âmbito maior do que o proposto pela equipe que o concebeu. Portanto, ele também está integrado a outras análises e práticas de EAD. Ao observar tal objeto a partir da comunicação, entendemos que há um *sistema* em permanente ação a partir do qual ele deve ser observado, como será mostrado no Gráfico 1, a seguir. São as *inter-relações* do Teleformar. Elas acontecem no interior de sua própria estrutura e entre o Teleformar e outras estruturas que permitem que ele busque um novo *status*, uma nova *organização*.

Gráfico 1 – A soma das partes



Com relação ao objeto, do nosso ponto de vista, ao assumirmos o viés do pensamento complexo, o Teleformar se consolida e estabelece uma identidade própria que pode ser compreendida como uma sedimentação de seus propósitos. Porém, pela perda de elementos característicos, constitui-se em um projeto resultante do encontro de diferentes idéias durante o período de três anos (2002-2004). Ou seja, o Teleformar, pela perspectiva e/ou avaliação do que “deu errado”, colabora com uma parte importante para a construção de sua identidade e de sua sistematização.

Assim, nosso ponto de partida não leva em conta apenas que o todo é mais do que a soma das partes, mas, por via inversa, assume a proposição de que o todo é menos do que a soma das partes. Essa dinâmica expõe as *imposições* decorrentes do contato do Teleformar com as organizações da educação e comunicação presentes nas escolas e na EAD, conforme mostra o Gráfico 1.

A totalidade, a conclusão resultante da soma de tudo, uma visão holística do estudo do objeto, não é o que buscamos para uma sistematização final. O que pretendemos é uma inserção do Teleformar — como proposta mediada — no ambiente educacional e comunicacional. A sua sistematização e as inter-relações observadas devem levar à compreensão de que as partes, representadas pelos recursos humanos e técnicos, não são suficientes para dar conta de uma proposta de EAD se não houver uma permanente *inter-relação* entre elas. Por isso, recortamos da origem da construção do pensamento complexo, conforme expõe Morin (2005a), a premissa de que, para acontecer a *organização*, foi necessária uma desordem, e essa evidenciou um *sistema* que está para nascer. O *sistema* é algo dinâmico, é o próprio objeto criando identidade.

Ao longo dos três anos de funcionamento do Teleformar, houve um envolvimento de sujeitos que criaram as características definidoras de sua identidade, o que se concretizou através das metodologias e dos conteúdos do projeto. Dessa forma, “em um plano mais geral, desembocamos em uma visão de complexidade, de ambigüidade, de diversidade sistêmica” (MORIN, 2005 a, p. 146). Por ambigüidade, entendemos que a evolução do Teleformar não está apenas nas melhorias da própria sistemática de implementar uma educação a distância, mas também em promover uma reflexão sobre a sua própria existência, além das implicações das diversas forças que o fazem existir ou deixar de existir. Embora os projetos de uma forma geral tendam a seguir um

roteiro predeterminado, compreendemos que eles podem sofrer alterações, promover compreensões e aprendizados diversos dos planejados. Assim, o Teleformar pode ou não atingir os objetivos planejados, pois os não-planejados também fazem parte de sua existência, se observados a partir da visão sustentada pelo pensamento complexo.

Como afirma Morin (2005a, p. 146), “[...] devemos então considerar em todo sistema, não apenas o ganho em emergência, mas também a perda por imposições, escravidões, repressões”. *Emergência* e *imposições* são elementos apontados por Morin, conforme podemos ver nos Gráficos 1 e 2, que mostram essa dinâmica na relação entre o todo e a parte de uma organização.

Para visualizar esses elementos, observamos na parte superior do Gráfico 1, as possibilidades de *emergência* e, abaixo, o resultado das *imposições*. Se o projeto Teleformar seguisse sempre num sentido ascendente, para o alto, ele estaria em funcionamento, sendo trabalhado em alguma esfera da *organização* e gerando novas compreensões do *sistema*. Porém, ele não está em permanente *emergência* e nem sendo pensado de uma forma totalmente organizada. Como *organização*, o Teleformar também é resultado das *imposições*, o que faz com que ele se estagne como projeto, mas permaneça em ação como pensamento e reflexão.

Compreendemos que esse é um dos ganhos do Teleformar. O projeto, mesmo temporariamente suspenso como ação da *organização* marista, permite aos sujeitos envolvidos um permanente repensar a educação e a comunicação para a sociedade, porque “um sistema não é apenas enriquecimento, ele é também empobrecimento, e o empobrecimento pode ser maior do que o enriquecimento” (MORIN, 2005a, p. 146). É justamente nesse sentido que o todo é menor que a soma das partes.

Se considerado sob o ponto de vista de um projeto que deveria estar em funcionamento e sendo assumido pela *organização* marista, o objeto poderia ser desprezado, inclusive nem seria tema deste estudo, pois ele *não foi* e *não é* uma proposta viável sob o olhar de uma escola ou EAD de aspectos tradicionais. Por outro lado, pela visão do empobrecimento, o objeto pode ser reconsiderado. Ele é menor que a soma das partes se observado sob a ótica da *organização* social, mas ao mesmo tempo é maior que essa expectativa, pelo fato de ter provocado o envolvimento de outros pensamentos, com outros *sistemas*.

Olhando dessa forma, o Teleformar se posiciona como objeto em construção, promotor de uma reflexão para públicos distintos. As *inter-relações* estabelecidas por essa sistematização se constituirão no objeto propriamente dito, e não apenas a partir daqueles conceitos originais rígidos, ou, ainda, daqueles estabelecidos pelo imaginário dos públicos interlocutores.

De uma forma gráfica, procuramos fazer um paralelo entre a *organização* proposta por Morin (2005a), onde o objeto é visto a partir de um *sistema*.

A partir do Gráfico 1, resgatamos alguns conceitos fundamentais. A *organização* é o mundo físico, observado a partir de elementos simples, mas que se constituem em *organização*. Como ensina Morin (2005a, p. 122): “O átomo é *organização*; a molécula é *organização*; o astro é *organização*; a vida é *organização*; a sociedade é *organização*. Mas ignoramos tudo do sentido deste termo: *organização*”. Adotando essa concepção, compreendemos que a parte material de nosso mundo trabalha a partir de uma *organização*, e essa *organização* se relaciona com um *sistema* que está em permanente adaptação, como se fossem forças constantes de ordem e desordem.

Se buscarmos compreender a *organização* da sociedade, o pensamento complexo propõe uma passagem pelo entendimento de que a realidade material desse mundo, incorporado pelo objeto, constitui-se como um caminho para deflagrar o *sistema*. O conhecimento do objeto tem sua base em descobertas da física, porém, como a física representa descobertas e construções, ela mesma foi se adaptando e propondo novas compreensões para a ciência. O objeto passa a significar não só os seus componentes materiais, mas também é o resultado das *inter-relações* dos componentes que o formam. O objeto, portanto, não está isolado do seu próprio *sistema*. E o *sistema*, em um conceito mais abrangente, incorpora a noção de *inter-relação* de todos os elementos conhecidos como organismos, sociedades, átomos, astros, ou seja, as unidades globais.

A visão de totalidade, abordada neste estudo, traz ótica do olhar de muitos elementos sendo entendidos como colaboradores e somatórios para a compreensão do mundo. Porém, esses mesmos elementos, no contexto da somas das partes, conforme buscamos mostrar no Gráfico 1, não são apenas entendidos como adição de partes, mas sim como uma construção, uma *globalidade*. Portanto, a busca da *organização* não é apenas totalidade, mas um *sistema* em *inter-relação* globalizante, e o *sistema* que gera a *organização*, é a

"*unidade global de inter-relação entre elementos, ações ou indivíduos*" (MORIN, 2005a, p. 132).

Observando o centro do Gráfico 1, encontramos "*organização, inter-relação*", o que, para Morin (2005a, p. 133), significa que a *organização* é um elemento central das relações entre os indivíduos ou componentes, pois "produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos". É a "organização que liga de maneira inter-relacional os elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que desde então se tornam os componentes de um todo". Através das *inter-relações*, a *organização* garante um tempo de duração, de solidariedade e de solidez relativa. "A organização, portanto, transforma, produz, religa, mantém" (MORIN, 2005a, p. 133). A *organização do sistema*, portanto, exige que se esteja em permanente afinidade, e essa relação com os elementos aponta para uma aproximação do todo e das partes.

Esses laços do todo e das partes são compreendidos por Morin (2005a, p.135) a partir da idéia de unidade complexa. O Gráfico 1 é uma interpretação dessa idéia, onde o *sistema* é uma unidade global formada por partes inter-relacionadas.

A idéia de unidade complexa adquire a densidade de pressentirmos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo, nem o múltiplo ao uno, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos (MORIN, 2005a, p. 135).

Nesta etapa conclusiva, buscamos situar o objeto dentro dessa perspectiva de unidade complexa. O Teleformar, como explanaremos mais adiante, abrange perspectivas acadêmicas, tecnológicas e comunicacionais favoráveis ao fomento de um posicionamento conjunto com as realidades que o cercam. Ao mesmo tempo em que o Teleformar é parte de um todo, ele é o todo para outras circunstâncias, por isso se constitui num *sistema de inter-relações* e possibilita a construção de um pensamento mais amplo.

Ao retomarmos o esquema básico da unidade complexa, abordamos a dimensão das imposições, ou seja a construção de um pensamento em que o todo é mais e menos que a soma das partes. Nem sempre a totalidade vista na *organização* é a que contém as qualidades do *sistema*, há circunstâncias em que

uma regulação, um controle gera uma inversão das expectativas sob o ponto de vista da estrutura física, gerando uma outra concepção. A esse novo formato, resultado da soma das partes que “é menos que a soma de suas partes” também é importante para o *sistema*, pois provoca a *virtualidade* do pensamento, uma espécie de desconformidade com relação à *organização*.

Para que um *sistema* aceite que o todo é menos que a soma das partes é preciso conceber que o todo exerce uma força sobre as partes. Assim, quando o todo da *organização* realiza “imposições que inibem em certos momentos o jogo de processos relativamente autônomos”, como nos adverte Morin (2005a, p. 145), estamos concebendo a possibilidade de que a parte tenha liberdade e características próprias. Essas características, concebidas a partir das *imposições*, são sínteses, muitas vezes subjetivas, e que existem enquanto não necessitarem de nova *sistematização*, geradoras de uma *re-organização*, conforme os termos propostos por Morin.

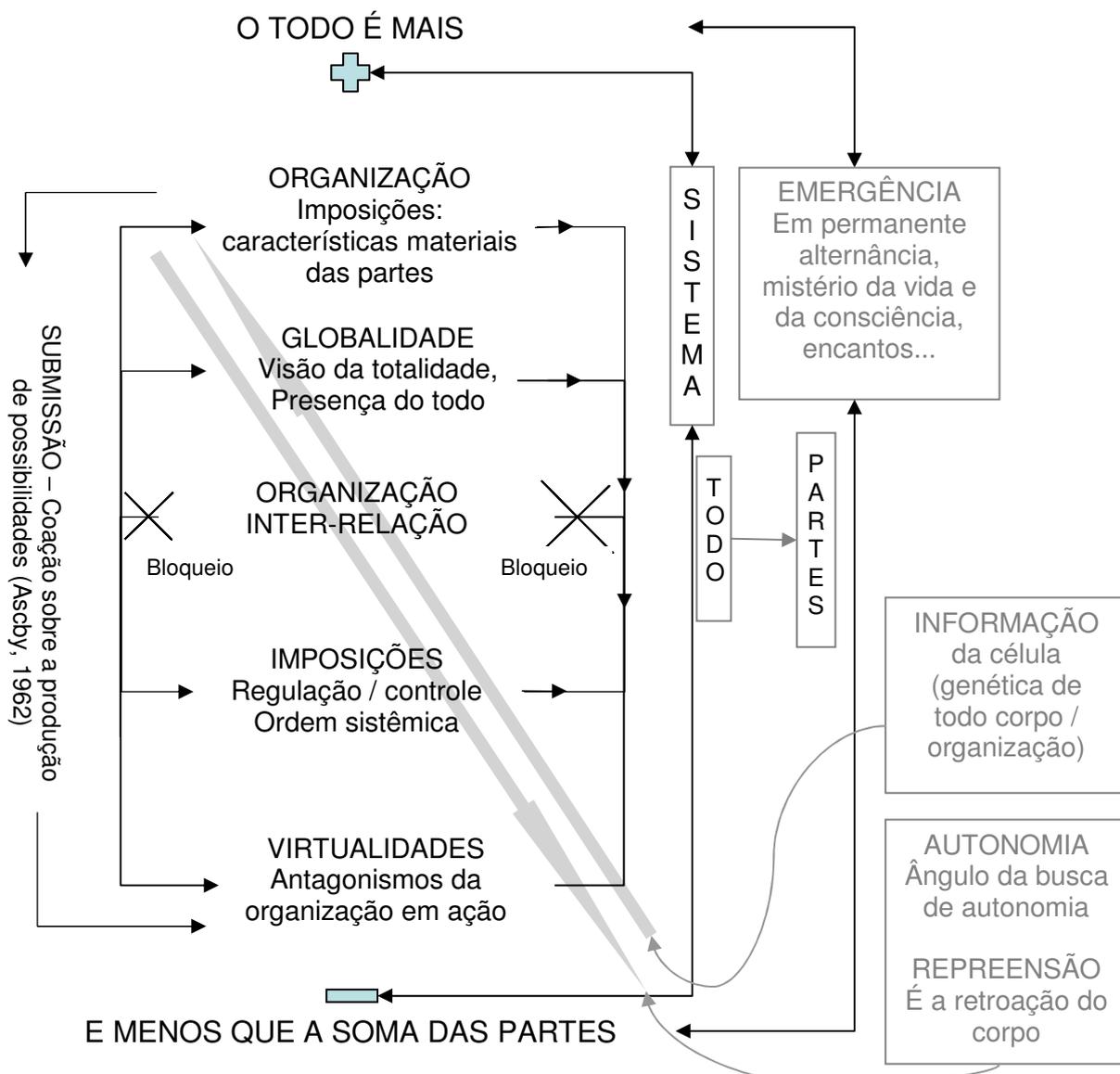
A) Uma leitura do objeto à luz do sistema complexo

O esquema proposto por Morin, representado no Gráfico 1, pode, em nosso entendimento, ser ampliado e *inter-relacionado* ao objeto, para possibilitar uma leitura das relações possíveis. Tomando o primeiro esquema como ponto de partida, criamos o Gráfico 2, uma complementação, que utiliza os conhecimentos sobre o objeto e sobre o método de Morin. Seguindo as aberturas propostas pelo método, o esquema que segue é a construção e ao mesmo tempo *inter-relação* do nosso objeto de estudo com o pensamento organizado de Morin. Não temos a pretensão de interpretar, mas apenas de permitir que o objeto, na condição de *mais e menos que a soma das partes*, possa ser visualizado de forma gráfica. Inicialmente, há uma complementação a partir do gráfico original, e, em seguida, propomos alguns elementos com o objetivo de colaborar com a sistematização e até mesmo com a *emergência* do esquema.

Procuramos, neste Gráfico 2, manter o esquema básico de Morin e acrescentar algumas contribuições aproximativas das partes que mais nos

interessam. Não reinventamos conceitos, mas realizamos algumas aproximações com o objeto.

Gráfico 2 – Interpretação do sistema



Em linhas gerais, para entender o gráfico, sugerimos a leitura vertical, horizontal e diagonal. Na linha vertical, acompanhamos o sentido do todo da *organização* em relação às partes e sua *virtualidades*, há uma submissão, uma *imposição* de regulação e de ordem sistêmica que age sobre as possibilidades de *autonomia*. Essa, por sua vez, exerce uma força contrária até se constituir em *organização* aceita pelo corpo. Na linha horizontal, da esquerda para a direita,

temos os elementos do *sistema* em *inter-relação*, bloqueios e novas regulações. Essas regulações em ação *com* e *sobre* a *virtualidade* são o todo agindo sobre as partes, possibilitando a consciência, a *emergência* do subjetivo, da vida. O sentido horizontal também representa a temporalidade do *sistema*.

Porém, para o sentido diagonal, propomos uma leitura transversal a partir do esquema original. De "cima" para "baixo" e da "esquerda" para a "direita" está o movimento tradicional exercendo sua força, porém nossa análise é de que há ações perpendiculares da "direita inferior" em direção à "esquerda superior" e vice-versa. Fazem parte dessas forças as informações fragmentadas das partes que procuram se estabelecer e, por outro lado, a *repreensão* marcada pela busca de *autonomia* dessas partes.

A *repreensão* é a manifestação da oposição ao que é expresso pela *organização* que controla o todo. Com isso, procuramos visualizar um *sistema* sem pré-formatações, um *sistema* que permita seqüências que valorizem a força de ação de cada um dos elementos. Por vezes, essa força estará de um lado, ou mais acima, e, por outras, estará mais próxima de outro elemento sugerido nesse Gráfico 2. Ou seja, temporalmente ao lado, mas inter-relacionalmente dependente das forças de ordem e de desordem em busca da *organização*, porém com as transformações que o todo e as partes lhe impuseram.

B) O Teleformar é mais e menos que a soma das partes

Se observarmos o Teleformar a partir da *organização* marista, podemos identificar nele a adoção de características originárias do meio escolar, advindas, principalmente, da pedagogia marista, presente no país há mais de 100 anos. Essa *organização* tem construções de pensamento e metodologias já consolidadas na sociedade e que integram sua constituição. Para que a instituição educacional – e todas as *organizações* que decorrem dela – prevaleça e permaneça, é necessário que a ordem – as regras –, sejam mantidas. Trata-se de uma segurança social. Ao ser criado o Teleformar, uma das preocupações foi a de dar continuidade ao processo de envolvimento de seus colaboradores, o que caracteriza, ao mesmo tempo, *inter-relação* e *imposição*. O Teleformar é uma

relação entre a *organização* e os agentes que a sustentam e difundem; é uma relação entre os seus membros e, também, uma relação entre seus alunos e os familiares desses. O Teleformar, através das *inter-relações* se torna *sistema*, pois ele se constitui numa entidade, ou uma unidade global. Essa unidade global acontece pelo fato de o objeto se organizar de forma a promover relações entre diversos elementos, ações ou indivíduos (MORIN, 2005a, p. 132). As tecnologias adotadas, o método aplicado, as referências em pessoas, os grupos de estudos, o congresso com todos os alunos, os temas estudados, etc. foram se constituindo em *inter-relações* na construção de um *sistema*. As *imposições*, por sua vez, decorrem da *organização*; é a exigência de que a produção de possibilidades não esteja fora do alcance da *organização*. Todas as ações de suas partes devem ser submetidas a uma ordem do *sistema*. Por ordem do *sistema* entendemos a *organização*, seja ela a escola, a universidade, a EAD, as tecnologias ou a comunicação. Todas essas organizações têm suas regras e as impõem sobre as partes que pretendem se emancipar.

Observando a partir das *virtualidades*, o Teleformar constitui a *autonomia* das partes sobre o todo, e, como tal, possui em sua essência a capacidade de se tornar um *sistema*, pois "seus componentes não podem adotar todos os seus estados possíveis" (MORIN, 2005a, p. 143). Ou seja, se o Teleformar adotar todas as *imposições* da *organização*, ele deixa de ser uma parte e passa a ser a própria *organização*. E, com essa perspectiva, perder-se-ia a chance de inovação, crescimento, *autonomia*, ou, como mostra o gráfico, perderia a oportunidade de *emergência* do saber, de identificar as qualidades da *organização*. O objeto deixa de ser algo estático, dependente, para assumir *status* de *autonomia*, um *sistema* de unidade global, seja da parte da EAD ou da comunicação. Ele passa a organizar-se a partir de *inter-relações* entre os elementos escolares, comunicacionais e tecnológicos, e entre indivíduos pensantes de ambas as partes promovendo uma ação de conhecimento.

O *sistema* resultante da existência do Teleformar pode levar a compreensão de que a convivência entre o todo e as partes é possível, mas mediante uma idéia de unidade complexa. O todo, quando resultante do processo que gerou o *sistema*, é mais que a soma das partes, porém, enquanto se estabelecem as partes, e o *sistema* está em ação de organizar-se, o todo é menos que a soma das partes. Devido às *imposições* da *organização*, as

virtualidades, através da *autonomia* conquistada, e das *virtualidades* até a *organização*, e, por fim, as *emergências* decorrentes da *inter-relação*. Assim, para que esse *sistema* seja percebido, retomamos as partes construídas a partir do olhar dos sujeitos que se envolveram com o projeto.

C) Situando os agentes no sistema

As tematizações, construídas a partir das análises das entrevistas com alunos do Teleformar e integradas ao embasamento teórico deste estudo, são referências significativas na construção da *inter-relação* necessária à compreensão da identidade do objeto, bem como da *autonomia*, ou na falta dela, na percepção desses mesmos. A partir do Gráfico 1, proposto por Morin (2005a), entendemos que o *sistema* do Teleformar é a dinâmica que o mantém em relação entre a *organização* e o conceito teórico que temos dele (Gráficos 1 e 2). Dessa forma, ao abordar o Teleformar, os conceitos estão presentes no pensamento e na ação dos alunos, bem como na equipe organizadora. Por outro lado, há uma concretização prévia desses conceitos que fizeram com que o Teleformar existisse, configurado como *organização*, e essa, por sua vez, conecta-se a uma estrutura física com normatizações pré-estabelecidas, de forma mais ampla, pela EAD.

As tematizações são reflexos da visão geral dos alunos em contato com o Teleformar e de outras experiências semelhantes. Na construção das tematizações, estão presentes aspectos conceituais, percebidos pelos alunos e pela análise do pesquisador. Os alunos, pelo fato de, em sua maioria, não terem experiências anteriores diretas com a *organização* da EAD, agem como os sujeitos que promovem a *virtualidade* do Teleformar. Essa *virtualidade* é situada como parte do todo e que é desafiada ou *submetida* no dia-a-dia pela *organização* do Teleformar. Temos, dessa forma, o Teleformar como parte de um todo para quem observa “de fora”, e como o todo para quem está “dentro” do Teleformar.

Através dos esquemas gráficos mostrados acima, propomos a visualização da dinâmica dialógica. Essa esquematização permite a elaboração de novos pensamentos oriundos da resistência das propostas ativas que questionam a *organização* tradicional entre comunicação e educação. O questionamento

situa-se como elemento dialógico a partir de um pensamento que se origina não só de forma teórica, mas, também, através do posicionamento dos sujeitos envolvidos com o Teleformar. Inicialmente, vamos situar as tematizações, oriundas das entrevistas com os alunos do Teleformar, no contexto esquemático proposto acima.

No início dessas considerações finais de *inter-relação*, fizemos uma releitura do gráfico proposto por Morin (Gráfico 1), propomos uma interpretação (Gráfico 2) e, em seguida, uma complementação (Gráfico 3), com base nos estudos até aqui realizados. Agora, ao incorporar as tematizações, pretendemos integrar o esquema teórico aos modelos presentes na prática dos sujeitos. Em seguida, a partir do conjunto todo, montar uma leitura final do pensamento complexo existente nessa sistematização.

Sobre a tematização *Ligar e desligar é competência individual e grupal*, observamos a forma como Teleformar proporciona *autonomia* aos seus alunos. O fato de um sujeito permitir-se agir diante das aulas do Teleformar de uma maneira semelhante ao comportamento adotado diante da televisão, tanto em atitude como em pensamento, mostra as imbricações entre um modelo e outro. Por um lado, está o costume de assistir a programação televisiva, e, de outro, as aulas do Teleformar transmitidas pela televisão. Pelo contexto das entrevistas, ficou claro que, analogamente, a televisão é desligada, ou seus canais são trocados, à medida que o interesse muda, e, no Teleformar, essa dinâmica é substituída pelo “desligar” ou “ligar” a atenção para diferentes assuntos ou conversas com colegas. “Desligar”, nesse caso, é distrair-se, sem a preocupação de estar fora do previamente organizado. Essa ação de *autonomia* pode iniciar por um indivíduo, mas, em seguida, ser assumida pelo um grupo.

Para que existam sinais de *autonomia*, de um sujeito ou de um grupo, não é necessário que todos os componentes do grupo estejam em consonância de ação e de pensamento. Oposições diante de uma opção também são vistas como elementos importantes na conquista da *autonomia*. A *autonomia* dos sujeitos do Teleformar permite retomar o objetivo do projeto, que versa sobre a formação a distância, e compará-lo à capacidade de produzir transformação.

A transformação é a finalidade última de um *sistema* ao se constituir, e, por esse viés, há uma permanente ligação entre o que é proposto e o que é realizado. A medida da *autonomia* está na medida das ligações, das conexões

feitas ou desfeitas. Ao destacar o aspecto dos alunos que permanecem “ligados” ou “desligam” sua atenção, visualiza-se uma parte da essência da dinâmica da *organização* em processo. O Teleformar, com sua quantidade de participantes ativos e outros colaboradores, é um laboratório permanente de construções e reconstruções na dinâmica da religação de saberes verificada no capítulo 3.

Ao desencadear um processo formativo com tecnologias atualizadas, a instituição abriu um espaço vital para visualizar uma nova valorização de seus colaboradores e da própria essência de seus princípios e de sua missão social. Isso não significa dizer que o processo está claro para todos, ou que ele é aceito como tal pela instituição marista, mas sim dizer: houve uma experiência e ela precisa continuar influenciando os pensamentos de uma forma *autônoma*, “desligando” propostas que não respondem mais às urgências, “ligando” outras reclamadas pela realidade, por sua novidade ou necessidade, ou, ainda, propondo um novo posicionamento diante das tradições deslocadas. Por fim, essa construção não é somente o que o Teleformar⁷⁹ imagina dele mesmo — a soma de suas partes.

O Teleformar é mais, menos e diferente do que a soma de suas partes. Enquanto afastado do *sistema* de educação a distância, ele é menos, pois não é reconhecido pela *organização*, mas é diferente porque está em construção através de *inter-relações* permanentes. Nesse nó sistêmico, de espaço temporal e conceitual, estão concentradas e abertas as alternativas de ligações e de religação. Religar é necessário à medida que a *autonomia* permite o desligar. Assim, a *inter-relação* se coloca no papel de colaborar na construção de um novo pensamento a cada ligação.

A questão da interatividade — *Interatividade é uma relação de saberes* — deve ser compreendida a partir da *autonomia*. Se considerarmos a parte separada do todo, indiferentemente de estar somada ao todo ou subtraída do todo, ela está em busca de sua própria *autonomia*, mas essa busca de *autonomia* acontece em relação a uma *organização* estabelecida. Assim, o Teleformar, enquanto parte do todo, busca *autonomia*, mas através de interações com uma *organização* mais ampla e entre as próprias partes que o compõem pelas *virtualidades*. Por essa perspectiva, as interações são *inter-relações* propostas

⁷⁹ Entende-se, neste caso, Teleformar como sendo toda a organização aceita pelo todo da sociedade e dos próprios sujeitos da instituição marista, sejam os que o pensaram, os que o dirigem, ou, ainda, aqueles que o compreendem como peça de uma engrenagem da instituição marista.

pela dialógica complexa, onde nem sempre há colaboração entre as partes para alcançar a conquista da *autonomia*. A *organização* tem bloqueios institucionalizados através de sujeitos ou *sistemas* que impedem a *autonomia* pura do Teleformar. Trata-se da dinâmica em que o Teleformar procura romper com os bloqueios para se estabelecer como *organização* sistêmica. Os diversos elementos participantes da construção do Teleformar, ao interagirem, divergem entre eles em nível de idéias e de práticas. Assim também acontece entre uma parte e outra de uma *organização*, ou seja, há uma *inter-relação* interna e uma *inter-relação* externa, e ambas concorrem para estabelecer a *autonomia* do Teleformar.

No conjunto dessas interpretações, os termos “interatividade, interação e *inter-relação*” aparecem como sinônimos, porém, respeitados os contextos dos autores (Quadro 1; SANTAELLA, 2004, p. 155; MORIN, 2005a), cada um tem suas particularidades. Ao tratar da relação que se estabelece entre as partes, o método escolhido para este estudo aponta para o uso do termo *inter-relações*, porém as outras expressões também estão presentes na dinâmica proposta no pensamento complexo; por isso, não nos detivemos na definição de cada uma, simplesmente permitimos que essas noções colaborem com a compreensão da *autonomia* suscitada pelo encontro de diferentes interpretações. A interatividade, por exemplo, é compreendida de uma forma diferenciada pelos alunos do Teleformar. Eles a entendem como uma relação presencial entre dois sujeitos, e desconsideram, muitas vezes, a ação das tecnologias sobre a relação dos sujeitos, bem como a amplitude dessa possibilidade relacional. O aluno olha a partir de si, observa os recursos do Teleformar a partir dos benefícios que pode obter, ou no sentido de alertar colegas. A interatividade é vista como possibilidade de aprendizagem linear, de uma só via; e, nesse caso, aquela que vem até o sujeito. Trata-se da interação conversacional ou face a face, onde emissor e receptor partilham o mesmo contexto e espaço-temporal — como esquematizamos no capítulo 4 (Quadro 1).

A *inter-relação* é essencial para a construção do conhecimento. E, no sentido de ser mais e menos⁸⁰, a *inter-relação* é elemento vital na sistematização entre o todo e as partes para perceber as *emergências* conquistadas pelo Teleformar. Concretamente, as *emergências* podem ser percebidas na relação

⁸⁰ Cf. Morin (2005a), o todo é mais e menos que a soma das partes.

entre os antagonismos e as sínteses verificadas nas *inter-relações*, tais como: discussões durante as aulas, onde o professor é “desligado” e os alunos interagem a partir de questões do curso; contatos entre os alunos em período extra ao das aulas; pesquisas de aprofundamento com uso da *Internet* e consultas diretas a pessoas; maior compreensão e abordagem crítica à instituição marista e educacional; percepções de falhas internas do *sistema*; envolvimento de sujeitos alheios à *organização*, possuidores de idéias sintonizadas com o projeto. O que está sendo elaborado com essas discussões é a noção de que o Teleformar passa a ser objeto e sujeito, ou seja, as *inter-relações*, ultrapassam as definições de cada parte para construir uma nova identidade. Essa nova identidade, por vezes, é a construção de um todo. Outras vezes é o reflexo do que falta no todo, através de suas críticas ou manifestações antagônicas.

A tematização seguinte – *Teleformar é a expressão prática de EAD* – expressa a própria essência da busca de *autonomia* e da *emergência* do Teleformar. Se há uma *inter-relação* que deve vingar no projeto, esse resultado é alcançado pela visibilidade e pela compreensão de que o Teleformar abrange todos os elementos de EAD. Ao mesmo tempo, propõe uma reconstrução para a *organização* diante das *imposições* inibidoras percebidas e das possibilidades de conquista construídas a partir das virtualidades — vindas do *sistema* elaborado à medida que o curso se delineava. O Teleformar precisou adaptar-se a um conjunto de regras da EAD, da conjuntura educacional e da instituição marista para enquadrar-se no *sistema* de EAD. A equipe de professores e o grupo de alunos foram se moldando e cedendo às *imposições* até constituírem um modelo de EAD coerente com os objetivos, preservando a essência da EAD. O fato de visualizar as regras da *organização* faz com que sejam identificados os processos estabelecidos.

No Teleformar, as regras foram informadas durante a execução do projeto. Os sujeitos, tanto os alunos quanto a equipe responsável, puderam interagir e construir aquilo que hoje conhecemos como Teleformar. A concepção inicial do Teleformar existia em forma de projeto, mas o que foi construído resultou em mais do que as partes projetavam. A base para organizar o Teleformar surgiu de um curso presencial, conforme já descrito, e, como tal, toda a experiência da *organização* parte daquela referência.

O modelo educacional adotado anteriormente e, por isso, no contexto desta tese, *imposto* pela *organização*, permanece ativo e em constante *imposição* sobre o novo modelo, conforme buscamos mostrar no Gráfico 3. Consideramos, assim, que a proposta atual de Teleformar ultrapassa a compreensão totalizadora inicial, aquela que o enxergava como uma formação dos agentes. Retornando ao Gráfico 3, podemos ver que o Teleformar alcança uma esfera em que precisa ser reconhecido como sendo “menos que a soma de suas partes”. Ele é uma proposta de EAD em ação, acrescida de aspectos particulares, alguns aceitos pela *organização* e outros *rejeitados*. Somam-se a esses aspectos a realização de congressos, a preocupação com o aspecto afetivo, a instalação de monitoria nos telepostos, a preparação prévia dos monitores para estabelecer a interação com a equipe central, aulas e bibliografias disponibilizadas na *Internet* e, também, enviadas aos telepostos em CDs, entre outros.

As características específicas do Teleformar fazem com que ele se estabeleça como o *todo*, apesar de suas partes representarem menos para a *organização*. Assim, podemos perceber que várias informações são divulgadas ou ultrapassam os bloqueios *impostos* pela *organização*, constituindo a *emergência* de uma nova sistematização. Estamos, nesta etapa da construção, reconhecendo no Teleformar não só os elementos que o constituem como EAD, mas permitindo também que ele contribua com a compreensão de EAD. Quanto mais vinculado às tecnologias ele estiver, quanto mais defender o pensamento e a filosofia que o concebeu, maior será sua responsabilidade social e o engajamento na transformação do pensamento.

Esquemáticamente, conforme buscamos mostrar no Gráfico 3, defendemos um afastamento do *todo* para a valorização das *partes*. Se o Teleformar conseguir a *autonomia* de que precisa, também vai colaborar com a instituição marista e com a EAD. A *parte* tende à *globalidade* pela visão complexa à medida que as *emergências* são assumidas pela *organização*. Esse movimento de mudança pode ser observado na comparação entre os Gráficos 1 e 3. Na prática, o Teleformar tende a ser reconhecido não só pelos sujeitos envolvidos diretamente com ele, mas à medida que suas características particulares são reconhecidas pela sociedade. Dessa forma, ele acaba por contribuir como uma iniciativa viável para a instituição marista, para a Universidade que promove a EAD e para a própria sociedade.

O ponto seguinte é uma referência ao sujeito visto como agente central da informação — *Professor é interativo por prender a atenção*. O professor, tanto na educação formal quanto no Teleformar, é percebido como o principal responsável pela articulação do saber. De forma análoga, pelo fato de o Teleformar utilizar a televisão para transmitir suas aulas, o apresentador de televisão é observado como aquele que encanta o telespectador. Há, dessa forma, a idéia de um sujeito central responsável pela interação e pela aprendizagem dos outros agentes. Há um descarte preliminar de outras formas de interação e de aprendizagem.

A cultura do imaginário em que estamos envolvidos colabora com essa idéia centrada e possuidora de um único ponto determinista, aquele que sempre estará presente para comandar a *organização*. A sociedade patriarcal, o sistema de governo, as empresas que têm um diretor, a escola que tem o diretor e o professor são alguns exemplos dessa centralização. Essas estruturas, que nos envolvem no dia-a-dia, interferem no comportamento, desempenham *imposições* e submetem o pensamento. Romper com uma concepção dessas é uma tarefa complexa, e está reservada a sujeitos com pensamentos favoráveis a uma reconstrução de relações sociais e de formas de aprendizagem. Para quem sempre viveu em um modelo centralizador, visualizar outras *emergências* para um *sistema* de aprendizagem e de comunicação é uma tarefa que exige a religação dos saberes adquiridos. Ou seja, numa primeira impressão, os sujeitos tendem a não compreender que a aprendizagem pode ser realizada de outra forma, diferente daquela pela qual eles passaram. Nesse caso, se a comunicação é vista a partir de um único ponto e de forma linear, todo o peso, toda responsabilidade, pelo êxito da circulação de informações é calcado naquele agente central. Por outro lado, se os sujeitos passarem por experiências de construção em que a comunicação é vista como uma ação em rede, um conjunto de inter-relações, as responsabilidades e o resultado se modificam.

Por essa razão, não estranhemos que o professor, caracterizado pelos alunos como um “apresentador”, seja por eles reconhecido como o agente responsável por encantar os públicos, ou, como foi narrado nas descrições, como “sedutor de palavras”. Essa visão remete à *organização* respeitando uma visão tradicional de professor. Às vezes, essa mesma visão é disfarçada de afeto e de interatividade, como formas de amenizar a relação verticalizada entre professor

e aluno. Sublinhando a necessidade de afeto e de interatividade entre o agente promotor e os sujeitos da ação, estaremos dizendo que não basta ser afetuoso, compreender o outro, atuar pessoalmente nos encontros presenciais ou nas aulas a distância. Não é suficiente promover atividades em que os sujeitos possam responder a alguma pergunta, para que exista um modelo de educação diferente do tradicional.

A relação entre o objeto e os sujeitos se mantém inalterável se não forem acrescidas técnicas adequadas e inovadoras. Se o desejo é obter um resultado em que a relação entre uma proposta educacional e seus sujeitos seja diferenciada, há que se propor um distanciamento gradual com aquele preestabelecido. A interatividade, por essa razão, não pode acontecer apenas de uma forma linear entre professor e aluno ou vice-versa. O afeto necessário à aprendizagem precisa ser percebido e construído a partir de uma configuração valorizadora dos sujeitos envolvidos com o *sistema*. Deve haver um pacto entre os sujeitos e a proposta objeto. Se o aluno do Teleformar não for reconhecido como um agente colaborador para que a aprendizagem aconteça, deixando-o passivo ou aguardando as iniciativas da *organização*, teremos apenas uma reprodução de modelos. De modo geral, desejamos uma *organização* que utilize métodos de comunicação educacional e que leve em consideração a adoção de estratégias tecnológicas inovadoras na conquista do saber. Porém, esse *sistema* tem um caminho diferente para sua *emergência*.

Para que aconteça a *emergência*, a *organização* precisa aceitar que o *sistema* passe por um período de dúvida. Para que o Teleformar seja compreendido como uma alternativa de comunicação e de educação viável socialmente, a própria sociedade precisa colocá-lo em dúvida e questioná-lo. Não é possível inovar o *sistema* sem passar pelo terreno da dúvida e permitir que uma estrutura ou uma nova idéia se isole da *organização* até encontrar uma identidade própria. Comungamos do pensamento de que haverá um “encantamento”, mas esse encantamento precisa superar o institucionalizado pelo viés da religação, conforme a noção de Morin (2005d), vinculando-se com outros saberes que correm paralelos ao que sempre ouvimos, vemos e dizemos. Confrontar saberes, permitir *inter-relação* de sujeitos de diferentes experiências acadêmicas e empíricas e ouvir todos os sujeitos envolvidos nas práticas de

comunicação e educação, são quesitos mínimos para *emergência* de conhecimento.

Se a pretensão da equipe organizadora do Teleformar é propor um projeto diferente, se a sugestão, implícita e explícita, é insistir nessa idéia, os alunos assimilaram a proposta. Ao retomar a tematização — *Teleformar tem uma proposta diferente de EAD* — que trata do aspecto da aproximação e do afastamento do Teleformar em relação à EAD da PUCRS Virtual e da EAD de modo geral, detectamos inúmeras menções dos alunos e da equipe de *organização* de que o Teleformar se estabelece como EAD por ser diferente. Como já abordamos nas tematizações, o ser diferente não é suficiente para que o Teleformar se estabeleça como uma proposta inovadora de EAD. Não há um isolamento completo entre o que os sujeitos carregam na memória e nas experiências e aquilo que vivenciam com a EAD através do Teleformar. Pelo nosso esquema gráfico, podemos dizer que não há uma *virtualidade* completamente isolada da *organização*. A diferença está nas partes que consolidam o Teleformar, nas características que os participantes e os idealizadores concretizam, seja no relacionamento ou nos conteúdos e, principalmente, na visibilidade estabelecida pelo *sistema* para o Teleformar. Não são os que estão estreitamente ligados ao Teleformar que devem dizer no que ele é diferente, mas é a *organização* do todo ao reconhecer suas *emergências*. Com o passar do tempo, serão os resultados e as influências, as alternâncias e os mistérios da vida e os encantos deixados pela sua passagem histórica que marcarão os sujeitos. Nesse aspecto, a continuidade histórica é um elemento vital para que haja esse reconhecimento.

O Teleformar precisa se estabelecer por um período mais longo e admitir críticas internas e externas. Com essa maturação, é possível identificar que o problema não está relacionado ao professor que não soube “seduzir a atenção”. Mas poderá estar no professor se ele não estiver envolvido pela dinâmica complexa proposta por um projeto como o Teleformar. O professor é um dos elementos que precisa aprender a ser professor no contexto de EAD, bem como todos os participantes de um projeto como esse. Libertar-se de políticas das instituições educacionais e do Estado, que exigem do professor um comportamento tradicional, é um dos caminhos para que o Teleformar — e outras propostas semelhantes—, construa uma *emergência* educacional que leve

em conta a comunicação. Mesmo o Teleformar, apesar de todas as tecnologias à disposição, apresentou lacunas na parte comunicacional. A equipe organizadora reconhece que poderia ter investido mais e pensado o curso por um viés em que a comunicação estivesse mais presente. O Teleformar tem características próprias, mas só se estabelece à medida que se reconhece limitado e limitante de uma *organização*.

Na continuidade destas considerações, chegamos ao aspecto da conquista do saber individual e grupal. Através das tematizações, surgiu a questão de que os alunos do Teleformar, em sua maioria professores, buscam aprender — *Alunos querem aprender o que já sabem* —, mas esse aprender tem características originais. A aprendizagem parte de conhecimentos anteriores, a partir de experiências passadas. Normalmente, essas experiências foram bem sucedidas, o que faz com que os alunos desejem repeti-las. Ou seja, há um conhecimento prévio, um “pré-conceito” sobre o tema, e esse ensaio leva o aluno a querer verificar se a nova proposta o remete ao conhecimento experimentado. No fundo, reflete um contato positivo de uma etapa de sua vida.

Quando a UNESCO refletia sobre os pilares da educação e apontava a necessidade de aprender a conhecer, conforme Delors (1999), antecipava-se a essa necessidade de os sujeitos se colocarem como permanentes aprendizes. Mudam as tecnologias, mudam os agentes, mas o imperativo de aprendizado não muda. Com o resgate dessa temática pretendemos, além de ressaltar a importância de uma disposição pessoal e grupal para o aprendizado, deixar uma provocação a respeito das motivações para o aprendizado. Como muitos dos cursos ou projetos de educação a distância se dão em nível de extensão ou pós-graduação, o número de candidatos atraídos por essa oferta possui algum conhecimento acadêmico. Esse conhecimento é o ponto de partida para que aconteça a EAD, porém ele precisa ser questionado juntamente com seus métodos, e, conjuntamente, precisam ser incorporadas as novas tecnologias de aprendizagem.

Não acreditamos que um aluno de um curso a distância tenha seu conhecimento ampliado se não se envolveu com a metodologia do curso e ficou apenas com o conteúdo desse. A metodologia, as técnicas e o contexto tecnológico integram também a aprendizagem e precisam ser aprendidos pelo aluno pelo menos em parte. Novamente, temos um aluno que é parte de um projeto

(Teleformar). Dessa forma, ele é também o todo do curso — pois o todo está nas partes (MORIN, 2005a, p. 158). Se esse aluno apenas reproduz conceitos assimilados, qual a conquista obtida pelo projeto de EAD do Teleformar? Faz-se necessária uma mudança de pensamento, da maneira como aquele conhecimento é visto, a partir das técnicas de EAD. Há, ainda, mais um aspecto a ressaltar. A aprendizagem acontece em grupo. Cada uma das partes envolvidas colabora para o conhecimento do grupo. O não-envolvimento de uma parte compromete o conhecimento de todo o grupo. Nesse sentido, a comodidade intelectual e comportamental, inerente ao aprendizado, que se apresenta no desejo de “aprender o que se sabe”, precisa ser entendida como uma fase inicial importante, mas não pode ser aceita como uma regra em ambientes de EAD. A necessidade de constante aprimoramento passa por muitos fenômenos sociais, o que faz com que os sujeitos se disponham a novas *inter-relações*.

Aprender a aprender, segundo o Relatório da UNESCO, citado por Delors (1999, p. 92), consiste em partir do básico, da cultura geral, dos exercícios de atenção e de memorização, etc., onde as tecnologias mediatizadas são vistas como prejudiciais ao processo de aprendizagem. Porém, pelo contexto que estamos trazendo, não podemos aceitar que as ações mediáticas sejam vistas apenas como impedimentos da aprendizagem. A ação comunicativa, seja por recursos socialmente aceitos ou não, traz algum tipo de contribuição ao conhecimento, e, por isso, é necessário que ela seja vista como algo a ser compreendido, aprendido e conhecido. Se um fenômeno como o *zapping* incomoda, significa que ele precisa ser incorporado às temáticas de discussão e de aprofundamento teórico e prático. Não será isolando as tecnologias que estaremos contribuindo com o conhecimento.

A última temática diz respeito à televisão — *Televisão é compreendida conforme o ambiente*. Abordamos a tematização do contexto em que a televisão é inserida neste estudo pelo fato de exercer permanente influência sobre o imaginário das pessoas, como vimos anteriormente. Inicialmente, precisamos enfatizar que o Teleformar optou por usar a televisão como instrumento de EAD, por isso, esse recurso é discutido neste estudo. Essa decisão não significa, assim, que exista qualquer desprezo em relação aos outros recursos de EAD, tais como os oferecidos pela *Internet*. Para situar esses meios, quanto a sua utilização, o uso da *Internet*, através do computador, embora dispute espaço com a

televisão⁸¹, ainda não é uma tecnologia tão popular quanto essa. A *Internet* apresenta possibilidades particulares de interação com o usuário e já é considerada “o maior meio de comunicação de massa (absorvendo o jornal e a revista e, dentro de pouco tempo, o rádio e a televisão) e o maior meio de comunicação individual (substituindo o telégrafo e o correio e, dentro de pouco tempo, absorvendo o telefone)” (CHAVES, 2006, p. 42-3).

Embora os meios de comunicação não precisem, necessariamente, ser comparados um com o outro, destacamos a relação que eles têm com os seus públicos, suas histórias, seus impactos sobre a sociedade e suas possibilidades de uso. Nos últimos anos, ampliou-se a bibliografia sobre a influência desses meios sobre o comportamento social e as alternativas de *inter-relação* social. Com relação à televisão, a discussão é mais antiga. Em 2009, a *Internet* completará 40 anos, enquanto a televisão vai comemorar quase 60 anos desde a primeira transmissão da Rede Tupi, em 18 de setembro de 1950. Essa herança do contato e do uso da televisão em mais de meio século favorece o conhecimento que a maioria da população tem dela. Não estamos defendendo o uso da televisão para o Teleformar. Talvez, numa próxima edição, a *Internet* seja o meio mais utilizado. Por isso, analisamos o uso que foi dado à televisão no contexto da experiência de EAD do Teleformar.

Conforme a pesquisa de campo, ao assistir à televisão, “ligar e desligar” são atitudes que não exigem muito conhecimento tecnológico, etc., se comparado ao uso do computador e ao acesso à *Internet*. Para o usuário comum, que não se desenvolveu utilizando televisão e computador, isso representa uma diferença quanto à facilidade de uso. Por isso, quanto ao uso em geral da televisão, tanto no lar, como no espaço do Teleformar, não há uma preocupação teórica sobre a sua utilização. O que se vê é a escolha da televisão para várias finalidades. Ao assistir, o sujeito encontra informações de alegria e de tristeza, distrações e preocupações, assunto para discussões amigáveis ou tema para brigas familiares, etc. Enfim, a televisão é a parte representativa da complexidade que é o todo da sociedade. Várias partes em *inter-relação* num *sistema* de generalizações e de influências comportamentais, de conclusões e de dúvidas, de ordem e de desordem, de construção e de destruição, uma

⁸¹ Cf. Revista **INFO Exame**, 2006, nº 247, p. 34. Dos usuário de *Internet*, 49,9% passam mais de 4 horas conectados, contra 14,1% dos que estão diante da televisão pelo mesmo período, por dia.

representação humana do que é dito, sentido e escondido. A televisão expressa todas essas construções, resultantes de preocupações e de conquistas que a humanidade tem vivido. Alguns assuntos recebem maior atenção e outros são ignorados, representando uma dinâmica de sobrevivência da informação. Os resultados dessa interação humana mediada são as *emergências* oriundas das sínteses e das limitações técnicas e humanas. Os sujeitos e as tecnologias têm capacidades para limitar ou ampliar a possibilidade de *emergência*, contribuindo para o "mais e menos que soma das partes".

Não pretendemos defender a televisão como único meio de síntese e de reflexo social, mas reconhecer nela um instrumento adequado à leitura do envolvimento das pessoas com as causas sociais, principalmente as educacionais. Nesse sentido, apostamos na polivalência de seu uso, compreensão e contribuição para a *emergência* de projetos de interesse da comunicação e da educação. E, nesse sentido, as tecnologias, tanto a televisão como os outros recursos tecnológicos, colaboram na formação de sujeitos. Se bem entendida, essa formação leva à transformação, que necessita novamente de formação, conforme o "princípio da ligação" (MORIN, 2005a). Por isso, se as tecnologias comunicacionais são vistas como destruidoras, ou como conciliadoras, separando as ações, corremos o risco de não contribuir para a religação dos saberes. O pensamento a ser construído é o de identificar em cada movimento da comunicação e da educação, uma possibilidade de formação e de transformação. O *sistema* resultante da *inter-relação*, seja o Teleformar ou outro projeto educacional com diferentes áreas do saber, será uma nova *organização* à medida que consegue libertar-se de pensamentos fragmentados para assumir uma ação dialógica.

Um pensamento não-fragmentado é a busca de um pensamento em permanente aprendizagem, a partir das próprias experiências. Foi isso que encontramos nas análises com a equipe de *organização* do Teleformar. Os entrevistados, mesmo sem uma sistematização que orientasse as ações, posicionaram-se como grupo, dividindo as partes em questões estratégicas, para proporcionar a *inter-relação* entre os alunos e o projeto Teleformar. "Ajudar o professor a prever como seria a aula", "favorecer a aproximação e a partilha entre as pessoas", "levar a conhecer a proposta e a Instituição", "desafiar os alunos a tomar contato com as tecnologias", "equilibrar o conteúdo com as metodologias",

“usar as tecnologias disponíveis”, etc., foram alguns dos sinais de *autonomia* estampados no decorrer do Teleformar. Essas manifestações concorrem para um pensamento diferenciado entre professores, e exigiram um envolvimento pessoal, incluindo os próprios pontos de vista. Os gestores do Teleformar precisaram modificar rotinas e posturas para imprimir um ritmo diferenciado ao Teleformar. Essas adaptações, ou aprendizados dos gestores, contribuíram para a *emergência* de alguns aspectos do projeto. A concretização do aprendizado influenciou outros sujeitos envolvidos no projeto, tornando-o uma *organização* acessível.

Durante a sistematização das análises, ficamos tentados, por inúmeras vezes, a responder a perguntas formuladas pelos teóricos utilizados neste estudo. Uma das questões trazidas diz respeito à visão dos saberes necessários à educação do futuro (MORIN, 2000). O autor formulou sete saberes, e, por um instante, as sete tematizações que formulamos poderiam ser associadas aos sete saberes. Porém, preferimos permitir a espontaneidade das idéias oriundas da pesquisa de campo, sem prender o pensamento a um escopo preestabelecido. Entendemos que, dessa forma, também estamos colaborando com a metodologia do pensamento complexo, onde as partes, *autônomas*, interagem na compreensão do todo, e, no mesmo sentido, o todo, menor que a soma de suas partes, promove a *emergência* de um pensamento singular, o pensamento em permanente elaboração.

D) Retornando à proposta do trabalho

O Teleformar, como um curso diferenciado de EAD, é o discurso formulado pela equipe organizadora e pelos alunos do projeto. Há elementos relacionados ao comportamento, ao conteúdo e à metodologia que o diferenciam do padrão de EAD. Essa distinção está próxima da proposição do curso; afastada, porém, de processos de aprendizagem. O discurso, entendido como partes do Teleformar, colabora registrando traços originais de EAD ao Teleformar. O discurso, dentro do *sistema* comunicacional, como parte do todo, exerce o papel de resgate, contribuindo no entendimento global do Teleformar. Com esse enfoque, ao observar como a filosofia marista é trabalhada no Teleformar, identificamos discursos e práticas de *inter-relações* entre as metodologias e as tecnologias utilizadas. Também são evidenciados aspectos de resgate histórico e

dada grande atenção a questões subjetivas, tais como o afeto e as dificuldades pessoais apresentadas durante o curso. Porém, não há uma mudança momentânea na identificação da filosofia marista por parte dos sujeitos envolvidos. Não identificamos sinais de envolvimento marcantes da filosofia marista nos alunos pelo fato de ela ter sido mediada pelo Teleformar. No entanto, uma parte da compreensão da filosofia marista permanece envolvida por um grupo de agentes. Esses agentes conseguem promover ações e pensamentos de *inter-relações* a partir da filosofia marista. Identifica-se uma dinâmica em movimento envolvendo sujeitos, objeto e meio. Por isso, a proposta de educação marista não acompanha todas as possibilidades tecnológicas possíveis através da EAD, mas permite a um grupo que experimente, e, a partir do resultado, contribua com a instituição marista e com a sociedade na melhoria dos *sistemas* de aprendizagem.

O pensamento complexo, utilizado na compreensão e na análise deste contexto, é um instrumento adequado e permite a identificação das diversas realidades históricas e conjunturais da organização. O Teleformar, como projeto de formação e como uma representação da ação marista como organização, necessita de métodos de estudo que levem em consideração os diversos grupos que o influenciam e são influenciados por ele. O Teleformar precisa identificar as *imposições* e apontar as *emergências* para que seus agentes se reconheçam nele. Trata-se de visualizar as *virtualidades* advindas dos contrastes com a *organização*. Encontramos no pensamento complexo uma base adequada para tal instrumentalização, análise e conclusões. Pela complexidade, conseguimos contemplar as nuances de cada parte e integrá-las no todo da educação e da comunicação. Com isso, também pudemos situar o Teleformar como proposta de EAD e identificar o projeto como instrumento significativo de *emergência* para a *organização* marista e para outras *organizações* educacionais. Isso só será possível à medida que for concebido e estabelecido com a devida *autonomia*, ou seja, o Teleformar tem de funcionar ligado e desligado da organização que o concebeu. Precisa permanecer ligado por sua origem e por sua filosofia, mas desligado pela necessidade de se estabelecer e de colaborar com a organização marista.

Pela pesquisa de campo, pela análise bibliográfica e pelo contato direto com os agentes do Teleformar — alunos e equipe organizadora —, pudemos

diagnosticar que os sujeitos mais favorecidos com as dinâmicas do Teleformar em busca de uma maior identidade com a missão marista foram os próprios participantes. A articulação de diferentes conhecimentos e experiências, por parte dos integrantes do projeto, expressou não só o desejo de aprender, mas, também, o envolvimento pessoal com a missão marista. A repetição na participação de cursos, o desejo de aprender o que “já havia sido aprendido” e a perspectiva de se tornar um agente de *inter-relação* fizeram com que os alunos se responsabilizassem pela continuidade do projeto.

Essa perspectiva de que o sujeito é uma parte significativa na construção do todo fez com que ele tivesse maior ligação com a missão marista e, conseqüentemente, se inserisse na sociedade com mais segurança e mais conhecimento. O princípio de ligação entre formação e transformação, proposto por Morin (2005a), foi acionado pelo Teleformar. Iniciada a formação e verificadas as transformações, essas necessitarão, primeiramente, de nova formação para que ele se constitua em um processo sistêmico permanente. A interrupção do processo demandará em novo esforço. Por isso, todas as conquistas do Teleformar precisam ser observadas a partir do envolvimento da organização marista e da organização social pelo viés da educação e da comunicação. A validação da *autonomia* do Teleformar é feita através do confronto desses caminhos da parte e do todo. Muito do que foi conquistado no projeto será esquecido com o tempo; porém outras conquistas vão se incorporar às dinâmicas da organização, até que essa, diante de uma desordem interna ou externa, aceite a reorganização a partir das partes.

Se tais premissas encontraram eco neste trabalho, é porque alcançaram *emergência*. Na perspectiva de continuidade deste estudo — o fim é um começo — há que se admitir que o Teleformar é um adequado sistema em construção. Se a organização marista, ou qualquer outra, quer dar repostas às necessidades sociais de *inter-relação* da educação e da comunicação, precisa adotar um *sistema autônomo* que fuja dos tradicionais, ao mesmo tempo em que respeite os valores sedimentados pela história, propondo atualizações. O Teleformar é um modelo de *inter-relação*. Quiçá integradas a outros *sistemas*, criados nesse tempo promissor de tecnologias, venham a surgir novas formas de colaborar com a emancipação educacional e em constante sintonia com a comunicação.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Pe. Fernando Bastos. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. 2. ed. Brasília: Fename, 1975.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação e educação: apontamentos para discussão. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo: ESPM, v.1, n. 2, p. 119-57, nov. 2004.

BAUDRILLARD, Jean. **Tela total**: mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997. 174 p.

BORDENAVE, Juan E. Dias. **Teleducação ou educação a distância**: fundamentos e métodos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 77 p.

BRAGA, José Luiz. **Comunicação e educação**: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001. 164 p.

CAPPARELLI, Sérgio e LIMA, Venício A. de. **Comunicação e televisão**: desafios da pós-globalização. São Paulo: Hacker, 2004. 162 p.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a *internet*, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 243 p.

CONCÍLIO VATICANO 2 (1962-1965). **Compêndio do Vaticano II**: constituições, decretos, declarações. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 743 p.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO [3, 1979, Puebla]. **Evangelização no presente e no futuro da América Latina**: conclusões da Conferência de Puebla. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1982. 448 p.

CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO [4, 1992, Santo Domingo]. **Santo Domingo**: nova evangelização, cultura cristã e inculturação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 181 p.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir – relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. 288 p.

DEMO, Pedro. **Questões para teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 388 p.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 180 p.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 160 p.

FORESTI, Joadir A. **A Complexidade da teleducação no Canal Futura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. 198 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FUENTES NAVARRO, Raúl. Retos disciplinarios y post disciplinarios para la investigación de la comunicación. **Comunicación y Sociedad** (DECS, Universidad de Guadalajara), n. 31, p. 215-41, sept./dic. 1997.

_____. Tribuna da la comunicación — Hacia una investigación posdisciplinaria de la comunicación. **Telos**, cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Madrid, n. 47, p. 9-11, jan./mar. 2001.

_____. La producción social de sentido de la producción social de sentido: hacia la construcción de un marco epistemológico para los estudios de la comunicación. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (Org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 15-40. 345 p.

FURET, Jean-Baptiste. **Avis, leçons, sentenses et instructions de Venerable Père Champagnat**. Paris/Lion: Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1927. 453 p.

_____. **Vida de São Marcelino José Bento Champagnat**. São Paulo: Loyola/ SIMAR, 2000. 536 p.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. 319 p.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 67-79.

IANNI, Octavio. Globalização: Novo paradigma das Ciências Sociais. **Estudos Avançados**. São Paulo: IEA/USP, n. 8, p. 147- 63, 1994. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/revista/>.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1997. 157 p.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Sobre o estudo disciplinar do campo da comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (Org.). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 277-93. 345 p.

_____. (1990) **Pesquisa em comunicação**. Formulação de um modelo metodológico. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994. 148 p.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. **La educación desde la comunicación**. Bogotá: Norma, 2003. 136 p.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2001. 182 p.

MEDEIROS, Marilú. **Projeto de credenciamento da PUCRS para educação a distância**. Porto Alegre, PUCRS, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990, v. 1.

_____. **O método 3**: O conhecimento do conhecimento. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999. 286 p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

_____. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.

_____. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a. 344 p.

_____. **O método 2**: A vida da vida. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002b. 527 p.

_____. **O método 4**: As idéias. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002c. 319 p.

_____. **O método 1**: A natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a. 479 p.

_____. **O método 5**: A humanidade da humanidade. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b. 309 p.

_____. **O método 6**: Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005c. 222 p.

_____. **A religião dos saberes**: O desafio do século XXI. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005d. 588 p.

MATTOS, Laura. A madrinha do Brasil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 set. 2005. Ilustrada, p. E1.

OROZCO GOMÉZ, Guillermo. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa**. Guadalajara, Jalisco, México, 2000. 158 p.

_____. Mídia, recepção e educação. **Famecos**, mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, n. 26, p. 16-23, abr. 2005. 144 p.

PETERS, John Durham. **Speaking into the air**. A history of the idea of communication. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RHEINGOLD, Howard. **Realidad virtual**: Los mundos artificiales generados por ordenador que modificarán nuestras vidas. Barcelona, España: Gedisa, 1994.

RODRIGUES, Nadir Bonini. **Ação inovadora dos irmãos maristas no sul do Brasil**: 1900-2000. Porto Alegre: EPECÊ, 2000. 682 p.

ROUANET, Sérgio Paulo e FREITAG, Bárbara. Jürgen Habermas. In: SCHUARTZ, Adriano (org.). **Memórias do presente**: 100 entrevistas do "Mais!": 1992-2002: Artes do Conhecimento. São Paulo: Publifolha, 2003, v. 2, p. 93-124.

SAMMON, Seán. **Uma revolução do coração**: A espiritualidade de Marcelino e a identidade contemporânea dos Irmãozinhos de Maria. Roma: Instituto dos Irmãos Maristas, Casa Geral. Circular, v. 31, n.1, 2003, p. 56.

SANCHEZ, Fábio (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância** (ABRAEAD), 2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005. 167 p.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SIMAR – COMISSÃO INTERPROVINCIAL MARISTA DE EDUCAÇÃO. **Missão educativa marista**: um projeto para nosso tempo. 3. ed. São Paulo: SIMAR, 2003. 175 p.

SARTORI, Giovanni (1997) **Homo videns**: televisão e pós-pensamento. Lisboa, Portugal: Terramar, 2000. 194 p.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 427 p.

WALLERSTEIN, Immanuel et al. **Para abrir as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1996. 151 p.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. 4. ed. Lisboa: Presença, 1995. 247 p.

WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público**: uma teoria crítica da televisão. São Paulo: Ática, 1996. 319 p.

Fontes da Internet

ALVES, João R. M. **Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2004.

IAROSZINKI, Maristela H. **Contribuições da teoria da ação comunicativa de Jürguen Habermas para a educação tecnológica**. Curitiba, 2000. 109 p. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/2000/maristela.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2006.

IRMÃOS MARISTAS. Disponível em: <<http://www.champagnat.org>>. Acesso em: 1º ago. 2004.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **As fronteiras entre as ciências sociais vistas da comunicação**: uma aproximação aos estudos sociais das ciências. Disponível em <<http://www.compos.org.br/e-compos>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

MEDEIROS, Marilú Fontoura. **Apresentação**: Mensagem da direção. Disponível em: <<http://www.ead.pucrs.br/apresentacao/index.php>>. Acesso em: 24 maio 2004.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. EAD – **Teleformar**. Disponível em: <<http://cursos.ead.pucrs.br/teleformar>>. Acesso em: 24 maio 2004.

PRIMO, Alex. **Espiral interativa**: A emergência das comunidades virtuais. Disponível em: <<http://usr.psico.ufrgs.br/~aprimo/pb/comuni.htm>>. Acesso em: 1º nov. 2004.

RAUCH, Norberto Francisco. **Palavra do reitor**. Disponível em: <http://www.ead.pucrs.br/palavra_reitor/index.php>. Acesso em: 24 maio 2004.

RHEINGOLD, Howard. **The Virtual Community**: Homesteading on the Electronic Frontier. Harper Perennial Paperback in USA, 1993. Disponível em: <<http://www.well.com/user/hlr/vcbook/index.html>>. Acesso em: set. 2004.

SOARES, Ismar at all. '**O Projeto EDUCOM.TV**: Formação On-Line de Professores numa Perspectiva Educomunicativa'. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/4.pdf>>. Acesso em 17 set. 2006.

Outras fontes

MOSCHETTA, Roberto Astor. **Nova estrutura de EAD da PUCRS Virtual** [12 maio 2006]. Entrevistador: Joadir Foresti. Porto Alegre: PUCRS, 2006. Arquivo digital mp3 (53 min). Entrevista concedida ao entrevistador.

CLOTET, Joaquim. **Gestão da EAD da PUCRS Virtual** [11 jan. 2006]. Entrevistador: Joadir Foresti. Porto Alegre: PUCRS, 2006. Anotações. Entrevista concedida ao entrevistador.

Internet bate a TV. **INFO Exame**. São Paulo: Abril. Ano 21, n. 247, p. 34, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com alunos

O roteiro para entrevista com alunos do Teleformar foi aplicado a alguns participantes do curso. Eles foram retirados da sala de recepção das aulas a distância e conversaram com o entrevistador.

A primeira entrevista ocorreu no Colégio Marista Rosário, durou 30 minutos e envolveu três entrevistadas. A segunda realizou-se no Colégio Marista São Pedro, durou 45 minutos e envolveu cinco entrevistadas⁸². Os entrevistados responderam às perguntas formuladas e puderam discordar entre si a partir de pontos de vista divergentes. A entrevista foi gravada com o consentimento dos entrevistados e, posteriormente, transcrita. Durante a entrevista, as dez questões levadas pelo entrevistador, como pré-roteiro, foram sendo adaptadas ou agrupadas conforme o andamento da conversa com os entrevistados, ou reformuladas segundo o envolvimento dos entrevistados com as temáticas pertinentes ao projeto. Apenas uma parte das dez questões foi abordada diretamente na entrevista. O objetivo das perguntas era o de observar o significado do curso para cada participante e o envolvimento pessoal de cada um, de forma mais personalizada possível, e, ainda, destacar elementos pouco observados pela literatura sobre EAD, mas de relevância para os participantes.

As questões abaixo serviram de roteiro básico para orientar o entrevistador, que procurou perceber e dar mais tempo para aquelas com as quais os entrevistados se identificassem mais.

O que o levou a fazer o curso;

Percebe que o objetivo está sendo alcançado?

O que acha da metodologia adotada pelos professores e pelos organizadores do Teleformar?

⁸² Embora os informantes sejam do sexo feminino, não interessa ao estudo aprofundar essa variável, por isso entrevistado aparece ora no masculino ora no feminino.

Que comentário faz quanto à comunicação a partir da PUCRS Virtual, entre os postos e entre os colegas?

Que tipo de ajuda o uso da *Internet* possibilita ao aprendizado no curso e à socialização com os colegas?

Diferenças entre aula presencial e pela televisão?

Considera necessário o uso da *Internet* no aprendizado proposto?

Que sugestões faria aos professores e organizadores do Teleformar?

O que o Teleformar precisaria para ser o melhor curso a distância?

Considera a estratégia de EAD do Teleformar a maneira mais adequada para conhecer e se envolver com a filosofia e proposta marista?

Recomendaria o Teleformar, por quê?

APÊNDICE B – Questionário para alunos

O questionário para alunos do Teleformar, por sua vez, foi aplicado para um número maior de participantes, em relação aos entrevistados. O grupo de organização do Teleformar também respondeu ao questionário. O resultado quantitativo é utilizado logo em seguida para contextualizar o Teleformar. A maior parte dos questionários distribuídos foi devolvida e respondida. Foram 26, referentes a alunos, e sete, à equipe organizadora do Teleformar, totalizando 33 questionários respondidos. Os questionários foram encaminhados para alunos residentes em diferentes locais do Brasil, mas, principalmente, dentro do Estado do RS. Nessa fase da pesquisa, procurou-se atingir ambientes regionais diferenciados e, por parte dos alunos, níveis distintos de envolvimento com a instituição, considerando tempo de trabalho e/ou cargos. Com essa estratégia, garantiu-se uma amostragem ideal. Dois locais foram acompanhados pessoalmente pelo autor, e, para os demais, foi utilizado o correio eletrônico através de pessoas conhecidas e até desconhecidas, pois se buscou os endereços na lista de matriculados, e as informações necessárias, com a equipe organizadora do Teleformar. Embora os números obtidos não tenham sido

organizados de forma estatística, foram essenciais para a obtenção de uma amostragem com públicos variados, contemplando distância, tempo de envolvimento com a instituição e diferentes culturas profissionais.

Este instrumento procura auxiliar no contextualizar das entrevistas aplicadas aos participantes do curso e fornecer dados adicionais por ocasião das análises. Conta com questões objetivas e possibilita assinalar os casos em que o entrevistado concorda ou discorda da questão ou ainda o grau de envolvimento com ela.

Tempo de envolvimento com a instituição;

Frequência às aulas: sempre, faltas;

Realização de tarefas extras;

Usa tempo durante a permanência na escola para realizar tarefas ou retomar aulas do Teleformar;

Optaria pelo Teleformar se fosse um programa aberto na televisão para ser assistido sozinho, em casa;

Tempo de atividade na Escola/Obra;

Idade;

Séries/níveis em que atua;

Atividades exercidas;

Atividades exercidas em outras instituições;

Que programas televisivos lhe interessam?

Se você costuma assistir à televisão durante a semana, quanto tempo lhe dedica, se somadas as horas?

Se tem filhos, quantas crianças? Adolescentes?

Costuma acessar a *Internet* ao se preparar para as aulas?

Costuma acessar a *Internet* para ler conteúdos após as aulas?

Costuma acessar o *chat* ou fórum de discussão?

Costuma procurar outras fontes de informação sobre os temas tratados nas teleconferências?

Recomendaria o Teleformar?

Você considera necessário conhecer a Filosofia Marista para trabalhar numa Escola/Obra marista?

Tem facilidade para lidar com o computador?

Precisa de ajuda para realizar atividades usando aparelhos?

Percebe aplicações práticas para o Teleformar no seu dia-a-dia?

Pode considerar que o Teleformar preenche uma lacuna na sua formação como pessoa?

Deposita expectativas no Teleformar?

Pode considerar que o Teleformar preenche alguma lacuna na sua formação profissional?

As pessoas do seu teleposto se envolvem com o Teleformar?

Houve uma transferência das metodologias da sala de aula para as aulas do Teleformar?

Você está satisfeito com o curso?

Percebe o objetivo do curso sendo alcançado?

Você já fez outro curso a distância?

Costuma assistir à televisão durante a semana?

Tem filhos?

Se o curso fosse presencial, você se sentiria mais exigido?

Se o curso fosse presencial, você aprenderia mais?

O Teleformar usa as mesmas técnicas adotadas nas salas de aula de nossas escolas?

O curso do Teleformar está dentro de suas expectativas?

Aceita dar uma entrevista para falar mais sobre este assunto?

Considera importante que sejam aprimorados os temas e as técnicas do Teleformar?

Já pensou em desistir do curso?

APÊNDICE C – Entrevista com equipe de gestão

As questões abaixo foram elaboradas a partir da entrevista realizada com dois grupos de espectadores durante a transmissão e em período concomitante ao curso. Com a entrevista a seguir, os gestores dão um *feedback* não só da própria experiência, mas também das avaliações realizadas com a equipe técnica do EAD da PUCRS Virtual e dos alunos. A entrevista deve ser individual, não deve ultrapassar 30 minutos e de centrar-se nas questões abaixo.

O curso Teleformar começou há mais de cinco anos. A proposta inicial foi a de realizar um curso a distância, apoiado pelo EAD da PUCRS Virtual, com o objetivo de formar agentes de evangelização (irmãos e leigos maristas) orientados pela Espiritualidade Apostólica Marista. Dentro desse contexto, o que o levou a aceitar o convite de, junto com uma equipe, coordenar e/ou levar adiante o segundo curso do Teleformar realizado em 2004?

Depois desse tempo de conhecimento teórico e prático do Teleformar — teórico por ter informações sobre a primeira edição e prático por ter orientado o último — observando os resultados e o andamento do mesmo, julga que o Teleformar alcançou o objetivo?

Você julga que o Teleformar (meios: professores, palestrantes, monitores, animadores e convidados etc. e recursos técnicos) lançou mão de recursos metodológicos que se diferenciam dos modos como são tratados os cursos e aulas presenciais? Se sim, quais seriam, e como você os vê para aplicações futuras neste ambiente do Teleformar ou em outros ambientes virtuais?

Com base na questão anterior, julga que a mensagem (conteúdo) ficou, em alguma etapa ou situação, prejudicada pela metodologia utilizada?

Pensando quantitativamente, para uma mensuração de tempo, em sua opinião, a equipe do Teleformar dedicou quanto por cento à mensagem e quanto ao meio? (.....%[conteúdo] + [recursos] = 100% [Teleformar])

Faça uma avaliação sobre a forma de comunicação proposta pelo EAD da PUCRS Virtual. Em seguida, se percebeu o retorno vindo dos telepostos com relação às interações e à compreensão da proposta feita por vocês desde o posto de geração.

O uso da *Internet* também foi um recurso utilizado durante o curso. Qual era a proposta da *Internet* dentro do Teleformar? Itens como: socialização e aprendizado têm algo a ver com a *Internet*? O uso da *Internet* foi fundamental para o aprendizado proposto pelo Teleformar?

Pela sua experiência empírica e teórica, quais seriam as diferenças elementares entre uma aula presencial e uma aula veiculada pela televisão (inclusive com recursos da *Internet*)?

A segunda edição, principalmente pelo congresso de encerramento, acabou com pedidos de continuidade. Que sugestões você faria aos professores e/ou organizadores de uma futura reedição do Teleformar?

Pelo seu ponto de vista (crítico), quais foram as falhas do Teleformar como curso a distância, caso tenham ocorrido?

Haveria, no seu entender, uma forma mais adequada para atingir a proposta do Teleformar como EAD sem ser a encontrada na segunda edição?

APÊNDICE D – Questionário para equipe de gestão

Caro(a) senhor(a):

Sua colaboração será muito importante para a implementação de minha tese de doutorado cujo objeto de estudo é o Teleformar. Este questionário é um teste das questões, podendo ser realizado novamente numa segunda etapa. Gentileza expressar sua opinião sincera sobre os temas sugeridos abaixo. O questionário tem fins acadêmicos e não tem interesse em julgar ou usar as

respostas para avaliar a sua pessoa. Necessito de seu nome para continuar a pesquisa. As respostas aqui contidas serão sigilosas e somente usadas para elaboração do meu estudo sem citar o seu nome.

Função exercida dentro do Projeto Teleformar:

Há quanto tempo está ligado à Obra Marista:

Idade:

Nome:

E-mail para contato:

Área de especialização profissional e acadêmica:

Atividades exercidas:

Atividades exercidas em outras instituições:

Que programas televisivos lhe interessam:

Se você costuma assistir à televisão durante a semana, quanto tempo é dedicado, se somadas as horas (semanal):

Se tiver filhos, quantas crianças: adolescentes:

Com que freqüência costuma acessar a *Internet* para preparar as aulas/cursos/recursos do Teleformar:

Costuma acessar a *Internet* para acompanhar os alunos do Teleformar no desempenho das aulas:

Costuma participar do *chat* ou fórum de discussão do Teleformar:

Costuma verificar outras experiências de EAD para aplicar nas teleconferências:

Recomendaria o Teleformar para outras equipes conduzirem:

Você considera necessário conhecer a Filosofia Marista para trabalhar numa Escola/Obra marista:

Tem facilidade para lidar com o computador:

Precisa de ajuda para realizar atividades usando aparelhos:

Percebe aplicações práticas do Teleformar para os alunos do curso:

Pode considerar que o Teleformar oferece formação pessoal:

Deposita expectativas no Teleformar:

Pode considerar que o Teleformar oferece formação profissional:

Percebe que as pessoas dos *telepostos* se envolvem o suficiente com o Teleformar:

Percebe técnicas usadas normalmente em sala de aula sendo utilizadas nas teleconferências do Teleformar:

Você está satisfeito com o curso:

Percebe o objetivo do curso sendo alcançado:

Você já organizou outro curso a distância:

Costuma assistir à televisão durante a semana:

Tem filhos:

Se o curso fosse presencial, você acha que os alunos se sentiriam mais exigidos:

Se o curso fosse presencial, você acha que os alunos aprenderiam mais:

O Teleformar usa as mesmas técnicas adotadas nas salas de aula das escolas maristas:

O curso do Teleformar está dentro de suas expectativas:

Aceita dar uma entrevista para falar mais sobre este assunto:

Considera importante que sejam aprimorados os temas e as técnicas adotadas no Teleformar:

Considera normais as desistências durante o curso:

*S/R: Sem Resposta – prefere não opinar

APÊNDICE E – Descrição das entrevistas com equipe de gestão

Segue a íntegra das entrevistas com o grupo que esteve projetando e organizando a segunda edição do curso Teleformar.

A primeira entrevista foi realizada com o coordenador do Teleformar, Genuíno Benini. Ele também foi coordenador da pastoral da instituição marista no Rio Grande do Sul, de 2002 a 2005. Há uma exceção, nesta entrevista, em relação às demais. A questão 7 foi modificada para obter do coordenador informações complementares, pois o contexto criado pela resposta anterior permitia a mudança. Abaixo segue a transcrição da entrevista.

Questão 1: Estamos há mais de cinco anos da origem do curso Teleformar. A proposta inicial foi a de realizar um curso a distância, apoiado pelo EAD da PUCRS Virtual, com o objetivo de formar agentes de evangelização (irmãos e leigos Maristas) orientados pela Espiritualidade Apostólica Marista. Dentro desse contexto, o que o levou a aceitar o convite de, junto com uma equipe, coordenar e/ou levar adiante o segundo curso do Teleformar realizado em 2004?

Genuíno: Basicamente teria dois motivos, um deles, por ser coordenador da assessoria de pastoral, o Teleformar passou a ser um projeto da dessa assessoria. O primeiro Teleformar estava ligado à Comissão de Educação e, com a reestruturação das províncias no Brasil, ele passou a ser da responsabilidade da assessoria de pastoral. Como coordenador da pastoral, também assumi os projetos que fazem parte desta assessoria. E, como segundo motivo, a realização segunda edição do Teleformar foi baseada em parte no sucesso do primeiro Teleformar. Os educadores traduziam essa boa repercussão quando se encontravam comigo nos colégios, nas reuniões da Província, manifestavam ter gostado muito e perguntavam sempre se iria continuar. Então, movido por essas manifestações e esse sucesso percebido, eu me animei a dirigir e coordenar o segundo Teleformar.

Questão 2: Depois desse tempo de conhecimento teórico e prático do Teleformar — teórico por ter informações sobre a primeira edição e prático por ter orientado o último —, observando os resultados e o andamento do mesmo, julga que o Teleformar alcançou o objetivo?

Genuíno: Com certeza alcançou os objetivos quase de modo pleno. Os educadores manifestavam sua satisfação em todos os lugares onde estive neste tempo. Pude viajar por vários Estados do

Brasil e em todos os lugares havia manifestações de contentamento, de alegria e diziam que o Teleformar foi algo que deu uma nova visão para os educadores. Também foi possível perceber pelo envolvimento que o grupo ele tinha no próprio teleposto. De modo especial, o segundo Teleformar aconteceu com grupos menores, e o grupo menor favorece aproximação entre pessoas e, conseqüentemente, a partilha. As perguntas que, durante o curso, deixávamos para o final de cada teleconferência, eram partilhadas por eles depois e, além disso, eles confraternizavam. Tudo isso ajudou a unir e a perceber o sentido de cada teleconferência. Acredito que foi uma experiência ímpar, de modo especial porque ajudou os educadores a entenderem melhor a própria missão, a espiritualidade, o espírito da Congregação Marista.

Questão 3: Você julga que o Teleformar (meios: professores, palestrantes, monitores, animadores e convidados etc. e recursos técnicos) lançou mão de recursos metodológicos que se diferenciam em algo dos modos como são tratados os cursos e aulas presenciais? Se sim, quais seriam, e como você os vê para aplicações futuras neste ambiente do Teleformar ou em outros ambientes virtuais?

Genuíno: Quando se começou o Teleformar, a segunda edição dele, nem todos os educadores e nem todas as escolas utilizavam todos os recursos disponíveis. Exemplo, para você preparar e administrar uma aula do Teleformar, tem que recorrer a múltiplos recursos, que, praticamente, apenas uma emissora de televisão utiliza. Nós utilizávamos edições de vídeos; gravações que eram feitas com entrevistas e depoimentos; projeção de imagens com o PowerPoint que é um recurso importante para a pessoa poder acompanhar, gravar e apreciar; utilizávamos o fórum via web, às vezes com várias pessoas convidadas para debater um tema; e realizávamos momentos de celebração. Aquelas celebrações eram feitas não somente com o intuito de dar o conteúdo, mas era uma experiência que a gente estava proporcionando. Cada pessoa podia vivenciar e experienciar o momento, de acordo com o conteúdo que era administrado. Então, utilizávamos os mais variados recursos tecnológicos dos estúdios de EAD da PUCRS. Dependia também da criatividade de cada professor. Quanto mais recursos você utilizava, mais agradava nas aulas. Quando você ficava muito tempo preso a um recurso, quer seja slides ou aula gravada e reproduzida do começo ao fim, num vídeo, não havia a mesma repercussão daquela percebida quando se usavam variados recursos.

Questão 4: Com base na questão anterior, julga que a mensagem (conteúdo) ficou, em alguma etapa ou situação, prejudicada pela metodologia utilizada?

Genuíno: Creio que não. A metodologia que a gente usou ajudou as pessoas que participaram do curso. Ajudou sim a perceber, a compreender e, ao mesmo tempo, participar. Talvez pelo fato de os recursos do EAD terem evoluído bastante na PUCRS. A gente percebeu isso do primeiro Teleformar, da primeira para a segunda edição, evoluiu bastante e creio que isso veio a ajudar, justamente para captar a mensagem transmitida. Eu creio que o conteúdo do Teleformar não foi de nenhuma forma prejudicada pela metodologia utilizada.

Questão 5: Pensando quantitativamente, para uma mensuração de tempo, em sua opinião, a equipe do Teleformar dedicou quanto por cento à mensagem e quanto ao meio?

Genuíno: Após cada teleconferência a equipe fazia uma avaliação. Sempre se observavam os dois aspectos, tanto a mensagem transmitida, quanto aos recursos utilizados. Em cada bloco de conteúdo havia um professor diferente, e a gente deixava o professor à vontade, para ele utilizar e buscar a mensagem dentro do conteúdo. Mas na avaliação, a equipe sempre percebia que 50% era para a mensagem, e 50%, para os recursos utilizados. Como o objetivo do curso era justamente formativo, o olhar é sempre maior para a mensagem, então, a equipe avaliava e se preocupava bastante com a mensagem.

Questão 6: Faça uma avaliação sobre a forma de comunicação proposta pelo EAD da PUCRS Virtual. Em seguida, como percebeu o retorno vindo dos telepostos com relação às interações e à compreensão da proposta feita por vocês desde o posto de geração.

Genuíno: Um dos meios que o EAD da PUCRS oferece é a oportunidade do participante, do aluno que está lá no teleposto, interagir com o professor e através do telefone (0800). Ao mesmo tempo tem o chat e um fórum via web. Existiam também as perguntas que o professor deixava para eles responderem no fórum ou no chat em tempo real. Com esses recursos, eu

acredito que o retorno vindo dos telepostos, com relação à interação, a compreensão da proposta foi bastante boa. Podia ter sido melhor, creio eu, se a participação dos alunos não fosse limitada pela quantidade, pois nem todos podiam falar devido à existência de uma só linha de telefone. Havia um congestionamento, e o tempo era curto demais. Às vezes, os alunos não podiam participar. Depois da aula ouvíamos as queixas dos que tentaram falar com a gente, dar sua contribuição e interagir, mas não conseguiam devido a este problema técnico.

Questão 7: Com relação à proposta de trabalho da EAD da PUCRS, como avalia a relação do Teleformar com a EAD. Depois, em algum momento houve algo que gostariam de ter feito e não foi possível porque os recursos impediram? E quanto à relação com a equipe de EAD da PUCRS, como foram os relacionamentos e os encaminhamentos de trabalho internos?⁸³

Genuíno: Além da nossa equipe provincial do Teleformar lá no EAD, nós tínhamos outra equipe com uma coordenadora. Essa equipe e o pessoal de apoio estavam aí para nos ajudar e ao mesmo tempo colaborar no momento da teleconferência. Quanto a isso, posso dizer que fomos sempre muito bem atendidos pelo EAD da PUCRS e por essa equipe de apoio à coordenação. Quanto ao aspecto mais de aperfeiçoamento, diria – porque toda tecnologia muda muito rapidamente –, que algumas mudanças nesse sentido podem acontecer mesmo durante o curso. A gente sente que, às vezes, as coisas podiam ter sido melhores com relação aos próprios recursos de EAD via satélite, e que, às vezes, havia problema nesse sentido. Então, isso poderia ter sido melhor, mas, repito, nada prejudicou a mensagem que foi transmitida, aos objetivos que a gente se propôs.

Questão 8: Pela sua experiência empírica e teórica, quais seriam as diferenças elementares entre uma aula presencial e uma aula veiculada pela televisão (inclusive com recursos da *Internet*)?

Genuíno: Várias, digamos assim, diferenças bastante profundas. Uma delas: aquele que vai estar na frente de um microfone e de uma câmera de televisão tem de estar mais preparado para se

⁸³ Esta questão é diferente para os demais entrevistados. Ao coordenador Genuíno coube contar como se dava o relacionamento entre a equipe do Teleformar e a equipe da EAD da PUCRS Virtual

comunicar com o público. Enquanto que, no presencial, você também tem que estar preparado, mas o fato de você estar presente aí, poder vivenciar, na hora você pode corrigir, pode trocar, relevar certas coisas. Outra diferença, você tem que usar ali, no caso da teleconferência, muitos recursos, os mais variados recursos para a aula não se tornar enfadonha. Na aula presencial, você dá uma explicação, apresenta um tema, a lição do dia e depois você pode fazer com que os alunos trabalhem durante todo o tempo da aula. No final, se obtém um retorno sobre esse trabalho, enquanto que, na teleconferência, você tem que dividir mais o tempo, entreter, apresentar. Você pode também fazer um trabalho de grupo, mas de curto tempo, de cinco minutos no máximo, para depois ter um retorno também. É a questão de envolver o público, ter meios e técnicas para você ocupar o público através da televisão. Observando pelo lado mais pessoal, dependendo da personalidade de cada um, o medo diante de um microfone, sobretudo diante de uma televisão – porque ali você não vê público nenhum –, o medo é maior de você errar, você tem medo de passar do tempo, o tempo é determinado, você não pode passar desse tempo. Enquanto que, numa aula presencial, você pode, às vezes, até ir devagar com uma história, inserir pequenos fatos, exemplos, ilustrar, pois você não tem o compromisso de ficar dentro do esquema. Eu percebi estas diferenças.

Questão 9: A segunda edição do Teleformar, principalmente pelo congresso de encerramento, concluiu-se com pedidos de continuidade. Que sugestões você faria aos professores e/ou organizadores de uma futura reedição do Teleformar?

Genuíno: Eu creio que deve ter continuidade. Eu acho que a experiência – apesar de saber que o Teleformar é um curso a distância bastante caro –, esse investimento não pode parar com essa edição. Deve haver continuidade, em primeiro lugar. Em segundo lugar, eu creio que seria o momento de não repetir o curso, porque o primeiro e o segundo tiveram o mesmo conteúdo – e praticamente os mesmos professores –, com a mesma programação e pequenas variedades, como por exemplo, no primeiro Teleformar as aulas aconteciam de quinze em quinze dias e o segundo semanalmente. Nessa segunda edição as aulas foram aglutinadas em um ano somente, enquanto que o outro teve a duração de dois anos. Nesse ponto, é hora de pensar assim, um "Teleformar 2", que seria destinado àqueles que fizeram a primeira etapa. E agora teriam a segunda etapa para aprofundar, fortalecer, e ao mesmo tempo, buscar outros conteúdos na formação do

educador marista. Está se pensando nisso mesmo, que não seja eu o coordenador, seja outra pessoa, mas que a equipe da assessoria de pastoral, que é responsável por este projeto, dê continuidade à formação dos educadores que fizeram o "Teleformar 1". O novo curso deverá ter outros conteúdos e aprofundamentos.

Questão 10: Pelo seu ponto de vista (crítico), quais foram as falhas do Teleformar como curso a distância, caso tenham ocorrido?

Genuíno: É! Falhas sempre houve e sempre haverá. Uma das falhas foi a de não acertar com o professor. Ter uma expectativa quanto ao professor, da própria produção, do conteúdo, da apresentação do conteúdo, da mensagem, do uso da tecnologia, enfim, às vezes se cria certa expectativa e se conta com isso. A gente teve essa dificuldade, mas não foram muitas. Nós tivemos também a dificuldade, nesta segunda edição, de termos já acertado com o professor, e, de última hora, esse professor ter desistido. Então, tivemos que procurar quase que de última hora um professor. Outra pequena falha, você conta com uma equipe e essa equipe não é liberada com tempo para o Teleformar; são pessoas que trabalham em colégios e outras organizações. Então para conseguir o tempo dos membros da equipe para as reuniões e a liberação por parte da coordenação de outros colégios não foi fácil. Fico com pena da pessoa que está ali, trabalha o dia todo e ainda dedica horas ao Teleformar. Apesar da boa vontade, de tudo, às vezes, não me sentia totalmente preparado para administrar uma aula, então, em certos momentos havia dificuldade de comunicação durante a teleconferência. Você se prepara para alguma coisa e na hora não dá certo. Creio que são coisas mínimas diante da beleza e da importância daquilo que pudemos transmitir, produzir com o Teleformar. As falhas foram mínimas.

Questão 11. Haveria, no seu entender, uma forma mais adequada para atingir a proposta do Teleformar como EAD, sem ser a encontrada na segunda edição?

Genuíno: Claro que não vamos lembrar de tudo agora, porque já passou um ano desde a última edição do Teleformar, mas, creio que sempre é possível pegar outras formas de propor uma mensagem, um conteúdo. Acho que o professor – e mesmo o curso em si – deve estar aberto para buscar novas propostas,

não pode ficar repetindo o mesmo. Algumas coisas podem ser repetidas, mas a fórmula é sempre sujeita a mudança. Eu vejo que, talvez até avaliando o curso, as próximas edições do Teleformar irão ajudar nesse sentido. Depois que você fez o curso e participou do congresso de encerramento com muito entusiasmo você se pergunta: – Terminou o curso, e depois? Teríamos que pensar numa forma de dar continuidade, talvez não em formato de teleconferência. Nós, no ano passado [2004], para manter o grupo – os telepostos –, ligado por mais um tempo após a conclusão do curso, oferecemos quatro teleconferências com temas variados e de interesse de todos. Mas acho que é muito pouco. Se a proposta é de formação, a gente não pode depender somente de uma teleconferência. Acho que é possível criar outras formas, sim, só que elas precisam ser buscadas.

A entrevista seguinte foi realizada com a biblioteconomista Fabiana Dupont. Fabiana, junto com colegas e a equipe de EAD da PUCRS Virtual, se encarregava da parte técnica do Teleformar, fazendo uma interação entre os métodos propostos pelo EAD da PUCRS Virtual e aqueles previstos pela equipe do Teleformar. Ela participou na equipe pela segunda vez, pois, também, integrou o grupo que iniciou as atividades do curso Teleformar. Seu trabalho regular é assessorar a rede de escolas no trabalho com as bibliotecas.

Questão 1: Estamos há mais de cinco anos da origem do curso Teleformar. A proposta inicial foi a de realizar um curso a distância, apoiado pelo EAD da PUCRS Virtual, com o objetivo de formar agentes de evangelização (irmãos e leigos maristas), orientados pela Espiritualidade Apostólica Marista. Dentro desse contexto, o que o levou a aceitar o convite de, junto com uma equipe, coordenar e/ou levar adiante o segundo curso do Teleformar realizado em 2004?

Fabiana: Além de ter participado e ter a experiência do primeiro Teleformar, eu estava chegando à instituição, e entrei diretamente no Teleformar para trabalhar. Isso me ajudou bastante a entender melhor a estrutura marista em si, a província e a espiritualidade. O curso já estava elaborado, e, com o tempo, fui me aprimorando e participando das reuniões de organização das aulas e dos demais eventos. Era muito bom trabalhar com a equipe, coordenar as aulas com a equipe. Por isso, o que me levou a aceitar o convite foi a possibilidade

de reviver os encontros, as pessoas, conhecer novos colegas, visitar os conteúdos, cujos temas nos forçam a parar para pensar na gente e na vida. Quem disse sim ao primeiro nunca dirá não ao segundo Teleformar. Havia os contatos profissionais – pelo fato de fazer parte da comissão de educação –, então, isso me ajudou bastante no trabalho com as pessoas. Cada professor e cada funcionário, de cada escola, proporcionou um conhecimento mútuo, um contato humano através dos encontros, retiros com as equipes de coordenações locais. E mesmo, quando vamos às escolas, depois, as pessoas já vinham com familiaridade falar conosco, e não éramos estranhos na escola. Isso facilitou as relações humanas e os contatos conosco. Nesse segundo Teleformar, eu me apaixonei pelo curso, tanto pela dinâmica em nível gerencial, ajudando na preparação das aulas, quanto pela partilha com as pessoas e pela relação com os teleformaristas em si.

Questão 2: Depois desse tempo de conhecimento teórico e prático do Teleformar — teórico por ter informações sobre a primeira edição e prático por ter orientado o último — observando os resultados e o andamento do mesmo, você julga que o Teleformar alcançou o objetivo?

Fabiana: Do ponto de vista da equipe, quando entrei, e falaram qual era o objetivo de fazer o Teleformar, eu acho que o objetivo foi atingido. Disciplinarmente ou não, não sei, porque tudo depende do outro lado, mas do nosso ponto de vista, que era levar mais conhecimento e ajudar na formação de evangelizadores com pessoas com maior conhecimento marista, acho que foi atingido. Também, ouvindo relatos de quem participou como teleformarista, os comentários que ouvimos e recebemos deles, foi exatamente esse. Uns queriam conhecer mais da instituição, ou porque estavam entrando ou porque estavam há muito tempo e queriam renovar seus conhecimentos; outro disseram que – além de ter ajudado nesta parte de conhecer a instituição marista, de trabalhar bastante a espiritualidade –, aumentou muito a convivência deles entre os colegas. Muitos eram professores e funcionários e que, no dia a dia, acabavam não tendo uma boa relação entre eles. Mas, no Teleformar, eram obrigados a se relacionar, porque ficavam na mesma sala, fazendo os trabalhos juntos. A relação que eles criaram melhorou muito por causa desse momento cultivado durante o Teleformar.

Questão 3: Você julga que o Teleformar (meios: professores, palestrantes, monitores, animadores e convidados etc. e recursos técnicos)

lançou mão de recursos metodológicos que se diferenciam em algo dos modos como são tratados os cursos e as aulas presenciais? Se sim, quais seriam, e como você os vê para aplicações futuras neste ambiente do Teleformar ou em outros ambientes virtuais?

Fabiana: Sim, o Teleformar, por ser a distância, exigia uma nova maneira de pensar por parte de quem iria dar as aulas. A primeira parte tinha uma hora e meia de aula. O professor deveria ser muito objetivo naquilo que fosse passar e extremamente afetivo. E como ser objetivo e afetivo ao mesmo tempo? Por ser um curso a distância e por ter recurso de web, todo conteúdo ficava disponível com antecedência para o aluno. Ou seja, toda aquela teoria que seria usada no caso de um curso presencial, falada, e que necessitaria de bastante tempo ser exposta, no caso do Teleformar, os alunos – na maioria –, chegavam com o conhecimento teórico prévio já lido. As aulas, por isso, tinham a finalidade de ser mais uma base para tirar as dúvidas, pegar a síntese da parte principal e sinalizar o que precisava ser mais trabalhado. Para ficar durante uma hora e meia sobre o objetivo principal daquela aula que iriam trabalhar, tinha que existir muita objetividade do professor. Requeria um preparo anterior das pessoas. Com o tempo, os alunos foram aprendendo que teriam que ler pra valer, para poder entender, pois, na hora, a aula se prestava mais para discutir o assunto e necessitava de muita interação. Houve muito apoio dos coordenadores locais, o que foi um dos grandes diferenciais. Ao mesmo tempo, esta objetividade, esta síntese era uma preocupação muito grande com a afetividade. Como tornar isso tudo muito próximo de cada um, que estava fisicamente tão distante da gente. Isso foi muito exigido dos professores, porque muitos estavam fazendo uma aula a distância pela primeira vez e tinha que ser muito bem feita. Era um desafio tornar presencial a afetividade. Foi muito difícil, pois um dos diferenciais do Teleformar era esse, e, mesmo assim, os professores se destacaram. Por exemplo, eu fui aluna do curso MBA, também a distância, e pude observar como aluna de um curso normal e aluna do Teleformar. Vejo que muita coisa deve ser melhorada no curso a distância, e acho que eles⁸⁴ poderiam se aproveitar e muito do Teleformar, não só por ser marista, mas para qualquer aluno. Por exemplo, seria importante tu sentires que o professor, do outro lado, está pensando em ti para dar aquela aula, que ele está tirando tua dúvida, que está te considerando, que tem aquela preocupação [...]. Porque os demais cursos são puramente técnicos; as pessoas para as quais tu telefonas, os monitores, eles não te conhecem e te dão uma resposta padrão; tu estás do outro lado, mesmo que seja na Amazônia,

⁸⁴ A entrevistada está se referindo à equipe de EAD da PUCRS Virtual.

tu estás tenso e quer alguém que te entenda. No curso de gestão normal que fiz isso esvaziou muito, as pessoas se sentiram diminuídas na multidão. Não se sentiram olhadas, acolhidas. A grande preocupação do coordenador do primeiro curso, irmão Silva, e do segundo, o irmão Genuíno, era a mesma, garantir o equilíbrio afetivo e teórico durante as aulas. Enquanto nós nos perdíamos em detalhes mais técnicos, a orientação dada aos monitores do EAD era a de procurar ser o mais amistoso possível. Nesse sentido, nós éramos monitores também para garantir a afetividade do curso. E os alunos ligavam para nós, queriam tirar as dúvidas e passavam a nos conhecer melhor. Essa era uma preocupação constante. Sem perder a parte do conteúdo, a gente avaliava a aula priorizando a interação e a parte do conteúdo da explicação. Nós queríamos que eles se sentissem participantes. Então, as aulas eram elaboradas com muitas atividades para chamar à interação, com desafios, perguntas, respostas, trabalhos em grupos, pequenas gincanas, sorteios de brindes – eles adoravam e ficavam brigando pelos brindes. Era uma maneira de chamá-los para fazer parte do Teleformar. E sempre dizíamos, o Teleformar é o reflexo de vocês, e nós aprendemos com vocês.

Questão 4: Com base na questão anterior, julga que a mensagem (conteúdo) ficou, em alguma etapa ou situação, prejudicada pela metodologia utilizada?

Fabiana: Não vou dizer que pela metodologia. Eu acho que nas duas edições do Teleformar houve uma dificuldade num bloco específico por não conseguir a pessoa ideal para realizá-lo, que foi a disciplina de Cristologia. A segunda edição foi bem melhor do que a primeira, por selecionarmos melhor as pessoas, por ter sido o maior bloco e com o conteúdo denso. Mesmo assim não foi o ideal, porque convidamos um professor que era muito televisivo e burocrático, não sintonizava com o espírito do Teleformar, então, os alunos sentiram a diferença. Em outro caso, ele sabia muito. Nós dizíamos a ele, – não esquece de vais trabalhar com muitas pessoas que não conhecem nada de Cristo, Maria, ou da Igreja Católica; que temos alunos das escolas que podem ser de várias religiões e, por isso mesmo, devemos levar o conhecimento básico para todos, indiscriminadamente. O assunto era muito teológico, e achar o equilíbrio nesse bloco foi muito complicado. Um grupo significativo de alunos também, depois, no retorno das avaliações, manifestou a dificuldade em acompanhar o conteúdo por ser um nível muito teórico. Nos demais blocos, acho que houve um bom equilíbrio e nada foi prejudicado,

acabaram se tornando muito fáceis pela metodologia usada pelo professor que orientou.

Questão 5: Pensando quantitativamente, para uma mensuração de tempo, em sua opinião, a equipe do Teleformar dedicou quanto por cento à mensagem e quanto ao meio?

Fabiana: O professor em si se preocupou mais com o conteúdo, mas, no máximo 70%, porque o professor elaborava a aula e partilhava conosco, para depois discutir o conteúdo. A equipe dava a idéia da parte mais metodológica, acrescentando sugestões. Na equipe, a preocupação era de 50% para mensagem e 50% para a metodologia. Quem não era professor e não era da equipe, acho que deve ter tido uma preocupação de, no máximo, 10% a mais, apenas com o conteúdo. Eles eram obrigados a pensar na metodologia, não tinham como se desvincular disso. No começo, pensar as aulas virtuais era uma dificuldade muito grande, pois chegavam com uma idéia e precisavam adaptar ao virtual. E como isso aconteceria? A equipe interagiu junto com o professor para que ele pudesse atrair a atenção dos alunos pelo seu conteúdo. Muitas vezes tínhamos que reformular o conteúdo.

Questão 6: Faça uma avaliação sobre a forma de comunicação proposta pelo EAD da PUCRS Virtual. Em seguida, como percebeu o retorno vindo dos telepostos com relação a interações e compreensão da proposta feita por vocês desde o posto de geração.

Fabiana: Mais uma vez, existe uma diferença do nosso curso de Teleformar em relação aos demais cursos do EAD. No Teleformar havia uma preocupação entre o que estávamos falando e que o nosso aluno estava ouvindo. Era uma preocupação constante, a ponto de nós telefonarmos aos telepostos e perguntarmos se estava tudo bem, se existia alguma dificuldade. A preocupação existia. Os telepostos também se sentiam à vontade para dar sugestões. Acho que houve uma boa comunicação. Os problemas de comunicação não foram detectados em nenhum momento. Quando nós percebíamos um teleposto sem retorno, nós íamos atrás para saber o que estava acontecendo.

Questão 7: O uso da *Internet* também foi um recurso utilizado durante o curso. Qual era a proposta da *Internet* dentro do Teleformar? Itens como:

socialização e aprendizado têm algo a ver com a *Internet*? O uso da *Internet* foi fundamental para o aprendizado proposto pelo Teleformar?

Fabiana: Sendo um curso a distância tínhamos algumas regras a seguir, orientadas pelo próprio EAD. A Internet, no curso do EAD, é usada para parte do conteúdo, ou seja, no site do curso eram disponibilizados todos os textos, slides – até o material de apoio que os professores iriam usar. Então, isso era obrigatório e foi muito usado. Esse era o objetivo principal da proposta da Internet dentro do curso, de passar a parte do conteúdo. Junto com a Internet, nós usávamos o que o EAD tem, várias linhas de interação que todos os cursos têm através de chat, de fórum, além da aula. Então tínhamos aquela preocupação de fazer chat, – mas como faremos? Nós procurávamos usar todos os recursos que eram orientados no EAD. Muitos de nós já tínhamos participado do chat, de fórum. Foi um grande aprendizado técnico para a gente, e para os alunos, teve ainda a parte metodológica, aprendemos como orientar. A grande maioria não sabia utilizar. Na verdade, foi uma inclusão digital, porque muitos não olhavam a Internet, nem e-mail e chat. Nas três primeiras seções de chats, não houve discussão do conteúdo principal, pois foi acontecendo a descoberta da ferramenta por parte dos alunos. Nesse estágio, é que percebemos o quanto muitos alunos não sabiam usar os recursos de web. Por isso, decidimos ensiná-los usar o chat, e descobrir para que serve. Por isso, em nossa própria avaliação, o objetivo do Teleformar com o conteúdo não foi atingido plenamente, mas foi alcançado, com o curso a distância, a aproximação e o uso dessa ferramenta. Avaliamos assim, que foi atingido um objetivo secundário, pois nós não sabíamos que eles não possuíam essa experiência.

Questão 8: Pela sua experiência empírica e teórica, quais seriam as diferenças elementares entre uma aula presencial e uma aula veiculada pela televisão (inclusive com recursos da *Internet*)?

Fabiana: Em qualquer uma dessas duas metodologias, o que não pode faltar – e por incrível que pareça falta – é a preocupação prévia, tanto do professor quanto do aluno. O aluno não pode chegar como tábula rasa, como costuma acontecer. O aluno chega para estudar um assunto como se fosse um pequeno poço para serem colocadas informações. Muitos professores tratam seus alunos também desse jeito. Como é a distância, tu não podes ter essa postura. Então, as pessoas envolvidas no local, têm de entender que a aprendizagem se faz em conjunto. Tu tens que ter uma preparação prévia. Por outro

lado, como o curso é a distância, uma novidade, pode até dar um destaque para quem vai trabalhar como professor, como âncora, pois as pessoas se obrigaram a pensar um pouco mais sobre aquilo ali, e se dedicam muito. Mas, a grande diferença é o fato de as aulas ficarem muito mais ricas, porque tu tens muito mais recursos na televisão, apesar de tu não teres o recurso do olhar para o rosto da pessoa. Tu és obrigada a ser criativa e a pensar em outras maneiras de atingir os outros sentidos das pessoas. O nível de criatividade dos professores é estimulado. Eles foram obrigados a sair do quadro-e-giz para ir a um curso a distância. Houve a descoberta de fazer vídeos. No caso do Teleformar, tínhamos uma estrutura paralela chamada Vídeomaris e que podia nos ajudar a fazer pequenos vídeos. Numa das aulas, para ilustrar uma parábola bíblica, fizemos um vídeo em que podíamos fazer uma interpretação. O coordenador, com o uso do vídeo, fez uma dramatização simples, mas que tocou as pessoas e teve muito mais impacto do que se fosse fazer de outra maneira. A criatividade dos professores envolvidos é muito mais exigida porque, ao vivo, tu dás um jeito. Tu sempre tens o recurso da improvisação, mas a distância já não tem muito esse recurso da improvisação, porque, em qualquer problema técnico de um segundo, fica aquela tela preta para entrar ao vivo. O aluno que está do outro lado acha que é um problema, e, por achar que é um problema, ele pode concluir que a aula não foi preparada. Nesse caso, tu perdes o foco do aluno. Ao vivo, tu não tens esse problema, a distância tem.

Questão 9: Segunda edição, principalmente pelo congresso de encerramento, acabou com pedidos de continuidade. Que sugestões você faria aos professores e/ou organizadores de uma futura reedição do Teleformar?

Fabiana: Na verdade na primeira edição e na segunda, houve pedidos de continuidade. [...] Deveria existir, sim uma maneira de ter o "Teleformar 2", como que uma continuidade para os alunos que já fizeram uma das primeiras etapas. Eles sentem essa necessidade e, com certeza, poderiam se aprofundar. Até já foram elencados alguns temas. Na última reunião de avaliação da equipe do Teleformar, a equipe ficou em dúvida sobre o uso de teleconferência ou não, na forma de dar continuidade. Por fim, o pessoal gostou mais da estrutura feita em blocos. A gente tentou fazer uma teleconferência posterior ao encerramento do Teleformar sobre isso, o que nós chamamos o "plus" [sic!] do Teleformar. Queríamos atingir esses que já fizeram o curso, que se sentiram abandonados. [...] Os participantes acabaram criando muitos vínculos entre eles. Acredito que tem que ter realmente uma continuidade do Teleformar, e que já está sendo pensada pela assessoria da

pastoral. A duração foi a grande diferença, a reação do curso foi muito boa. Como sugestão, fica a de que esse cuidado continue existindo por parte da próxima equipe. Na primeira edição, tínhamos uma equipe de EAD bem sintonizada conosco, com uma visão muito próxima da nossa, e na segunda não tivemos dificuldades com monitores do EAD, mesmo que eles não tivessem o mesmo comprometimento e a mesma visão dos anteriores. Então, assim, o que a gente pretende com o Teleformar não pode ser deixado a cargo do EAD, porque, realmente, a função e a visão deles é outra, é a de negócio. É bem diferente da que nós temos. A gente precisava ter uma abertura junto ao EAD, para colocar a equipe do Teleformar lá dentro. Como aconteceu de a gente ficar responsável pelos atendimentos aos alunos, porque, quando os alunos eram atendidos por lá (EAD), ele se sentia assim, como que dizendo, – há, mas não entendi. Esse cuidado afetivo tem que ser bastante grande.

Questão 10: Pelo seu ponto de vista (crítico), quais foram as falhas do Teleformar como curso a distância, caso tenham ocorrido?

Fabiana: Eu acho que nós estávamos aprendendo com o recurso a distância. Então, a gente podia pensar, na verdade, na capacitação que a gente deve dar previamente. As pessoas que vão fazer o Teleformar têm que passar por uma capacitação prévia de um meio virtual. Questões básicas de como navegar na Internet, uso de chat e fórum são a base para as pessoas não ficarem dependendo muito do responsável local. Aliás se não fosse o responsável local, o Teleformar não teria tido o sucesso que teve. O responsável local era o nosso braço e a nossa ponte. Ele criava mensagens eletrônicas para os integrantes do curso, mantinha todo mundo junto. Muitos imprimiam o material e entregavam na mão. Então, para aqueles alunos que não tinham esse costume, a gente deveria fazer um curso prévio, não um curso preparatório. Mas, em princípio, presume-se que todos os professores e funcionários que trabalham em escolas sabem mexer em Internet, e-mail, chat e fórum. Na realidade, não é bem assim. Realmente, não é assim. Para participar do Teleformar, a falta desse treino acaba emperrando e acaba provocando uma frustração. Por isso, tem que ter um cuidado maior para saber se os candidatos podem entrar ou não no Teleformar sem essa capacitação! [...] A proposta é não excluir nunca por falta de conhecimento tecnológico.

Questão 11: Haveria, no seu entender, uma forma mais adequada para atingir a proposta do Teleformar como EAD sem ser a encontrada na segunda edição?

Fabiana: O Teleformar era entendido como um primeiro passo dentro da uma proposta maior. Depois dele viria, vamos dizer, uma segunda proposta para amalgamar. O Teleformar é um espaço para largar a semente. Eu acho que, para aquilo que se propõe, está redondinho. Podemos dizer assim, porque muito mais do que os recursos, oferecidos pelo EAD, seria difícil encontrar alguém que use. Como se tratava de uma proporção muito grande, nós sempre procuramos garantir a interação com o aluno, principalmente com aquele que tu podes vir a afastar com o tempo. A interação garantia a afetividade, a aproximação entre eles e entre a gente. Nós usávamos todos os recursos possíveis. Não era só falar na frente da câmara, pelo contrário, em muitas aulas, o professor era pouco mostrado, e os alunos viam bastantes vídeos. E, para não tornar monótono, em termos técnicos de EAD, nós usamos todos os recursos que existiam e que conhecíamos. Inventamos bastante, podemos dizer assim. E, em termos técnicos, acho que o Teleformar usou tudo o que pôde, realmente. Usou tanto que o pessoal do EAD dizia, – vocês até usam coisas demais, vamos começar a não poluir. E, realmente, começamos a cuidar para não poluir, pois era aquela poluição que fazia o diferencial. Para não tirar a atenção do conteúdo, a gente procurou achar esse equilíbrio muito grande. [...] Com relação ao conteúdo, a nossa preocupação continua, pois, quem for convidado para esse bloco especial, tem que dominar o conteúdo e mediar entre a profundidade dos enfoques trabalhados e estar bem com conteúdo e metodologia. Que seja básico.

Diferentemente de Fabiana, a entrevista, que segue, foi realizada com um integrante da equipe encarregado de acompanhar a parte pastoral do curso. Clodoaldo Ramos Junior foi contratado pela equipe de assessoria de pastoral da Província Marista para acompanhar vários projetos, entre os quais estava o Teleformar. É o mais novo integrante do grupo do Teleformar, pois os outros já tinham experiência com a edição anterior. Clodoaldo responde às perguntas de forma mais sucinta e procura ser objetivo. Ele foi escolhido para dar a entrevista por representar a parte da equipe encarregada do vínculo evangelizador do projeto. A seguir, as perguntas com o retorno obtido do entrevistado.

Questão 1: Estamos há mais de cinco anos da origem do curso Teleformar. A proposta inicial foi a de realizar um curso a distância, apoiado pelo EAD da PUCRS Virtual, com o objetivo de formar agentes de evangelização (irmãos e leigos maristas), orientados pela Espiritualidade Apostólica Marista. Dentro desse contexto, o que o levou a aceitar o convite de, junto com uma equipe, coordenar e/ou levar adiante o segundo curso do Teleformar realizado em 2004?

Clodoaldo: Primeiramente, a participação na equipe de coordenação do Teleformar foi uma tarefa inerente ao trabalho que realizo na assessoria de pastoral da Província. Entretanto, a perspectiva que se abriu e as expectativas que surgiram, no início da participação na equipe de coordenação, foram extremamente positivas com relação ao trabalho a ser realizado na assessoria de pastoral, o que me dispôs mais ainda para a proposta do curso. Juntei-me a um grupo de colegas, que, na sua quase totalidade, tinha realizado a experiência de coordenar a edição anterior. Isso facilitou os encaminhamentos necessários à realização do curso. Ao mesmo tempo me fez acelerar o tempo de conhecimento e de adaptação à proposta para poder acompanhar com maior produtividade e participação os trabalhos a serem realizados, pois os outros integrantes da equipe eram portadores da experiência anterior.

Questão 2: Depois desse tempo de conhecimento teórico e prático do Teleformar — teórico por ter informações sobre a primeira edição e prático por ter orientado o último — observando os resultados e o andamento do mesmo, você julga que o Teleformar alcançou o objetivo?

Clodoaldo: Acredito que sim, e essa foi a conclusão da equipe de coordenação no final do curso ao tomar contato com as percepções e as avaliações recebidas durante a realização do curso. Frente às dificuldades próprias deste tipo de modalidade de formação, e em comparação à mesma proposta realizada no modo presencial, os resultados atingidos nos indicam que o curso foi satisfatório.

Questão 3: Você julga que o Teleformar (meios: professores, palestrantes, monitores, animadores e convidados etc. e recursos técnicos) lançou mão de recursos metodológicos que se diferenciam em algo do modo

como são tratados os cursos e aulas presenciais? Se sim, quais seriam, e como você os vê para aplicações futuras neste ambiente do Teleformar ou em outros ambientes virtuais?

Clodoaldo: Parece-me que a grande novidade da proposta metodológica do Teleformar é a possibilidade que o aluno tem de acessar os conteúdos do curso quantas vezes desejar, bem como as aulas (que ficavam gravadas e disponíveis aos alunos), a entrega das tarefas (que eram feitas no próprio ambiente virtual do curso); ainda, a discussão escrita dos temas no chat e no fórum. Hoje em dia, o fator tempo é um determinante no acompanhamento e produtividade de um aluno. Acredito que o Teleformar, em relação aos cursos presenciais, na sua configuração metodológica, oferece soluções interessantes ao problema "tempo", especialmente para educadores que atuam profissionalmente em horários diversos e fragmentados.

Questão 4: Com base na questão anterior, julga que a mensagem (conteúdo) ficou, em alguma etapa ou situação, prejudicada pela metodologia utilizada?

Clodoaldo: O curso Teleformar tinha como objetivo oferecer elementos formativos e atualizadores do Carisma Marista para os educadores maristas de todo o Brasil que aderissem a essa proposta. A equipe de coordenação e, também, os professores levavam em consideração o tipo de curso extensão, os objetivos e a realidade dos alunos. Assim, a avaliação da aquisição dos conteúdos era promovida a partir das atividades propostas pelo professores em cada bloco, que tinham muito mais a tarefa de promover a continuidade do conhecimento dos temas do que ser instrumentos de verificação do domínio dos mesmos por parte do aluno. Assim, a metodologia visava a oferecer a possibilidade do acesso aos conteúdos pertinentes a uma formação propedêutica da Espiritualidade Apostólica Marista. E, para isso, a metodologia utilizada pelo Teleformar foi muito útil, mesmo porque o aluno tinha a possibilidade de retomar, aprofundar e ir além do que era oferecido.

Questão 5: Pensando quantitativamente, para uma mensuração de tempo, em sua opinião, a equipe do Teleformar dedicou quanto por cento à mensagem e quanto ao meio?

Clodoaldo: Meu parecer é de que 30% do tempo foi dedicado ao conteúdo e 70% aos recursos. A apresentação e o desenvolvimento dos conteúdos estavam sob responsabilidade dos professores convidados. A equipe tinha a tarefa de supervisionar, acompanhar e assessorar o professor.

Questão 6: Faça uma avaliação sobre a forma de comunicação proposta pelo EAD da PUCRS Virtual. Em seguida, como percebeu o retorno vindo dos telepostos com relação às interações e a compreensão da proposta feita por vocês desde o posto de geração.

Clodoaldo: A tecnologia disponibilizada pelo EAD da PUCRS Virtual foi decisiva na realização e na concretização dos objetivos do Teleformar. A transmissão via satélite é algo de vanguarda no campo da educação formal. Há, contudo, para uma instituição de educação, a questão dos custos dessa forma de transmissão que, muitas vezes, inviabiliza uma proposta, quando não conta com um contingente de alunos capaz de suprir os recursos necessários. Tanto a ferramenta Webct (que criava o ambiente virtual do curso na Internet), quanto a transmissão via satélite das teleconferências foram extremamente eficientes para este tipo de curso. Talvez, para tornar mais barata a transmissão das aulas, seria interessante pensar na possibilidade de transmissão via web, mesmo que a qualidade do produto que chegar seja inferior. Por outro lado, as salas de recepção (Salas do EAD) não teriam mais tanta necessidade, tornando o curso ainda menos presencial e capaz de atingir lugares onde não há a possibilidade da instalação da sala de recepção. Quanto ao retorno da parte dos alunos, em sua maioria, foi positivo no que era sempre pedido e proposto. As interações iam acontecendo não somente nas aulas ou no ambiente virtual do curso, mas em outros momentos quando havia a possibilidade de comentários sobre o que estava acontecendo. Uma das dificuldades que tínhamos era com a comunicação com os alunos que não estavam vinculados a um teleposto, ou telepostos que não tinham a sala de recepção e, por isso, acompanhavam as aulas por meio de gravações que chegavam com vários dias após sua realização. Por isso, a transmissão via web poderia ser uma solução para esse tipo de dificuldade.

Questão 7: O uso da *Internet* também foi um recurso utilizado durante o curso. Qual era a proposta da *Internet* dentro do Teleformar? Itens como

socialização e aprendizado têm algo a ver com a *Internet*? O uso da *Internet* foi fundamental para o aprendizado proposto pela Teleformar?

Clodoaldo: Como já disse nas questões anteriores, a Internet foi decisiva. Ela foi considerada como meio eficaz de realização da proposta, especialmente pela capacidade de abrangência e acessibilidade do público-alvo. O grande desafio era conseguir produzir e promover os valores como a socialização, interação, o espírito de família, a solidariedade, por um meio de comunicação que cada vez mais é identificado com o individualismo, o anonimato, a superficialidade.

Questão 8: Pela sua experiência empírica e teórica, quais seriam as diferenças elementares entre uma aula presencial e uma aula veiculada pela televisão (inclusive com recursos da *Internet*)?

Clodoaldo: Há vantagens e desvantagens em cada uma delas quando as comparamos. A grande vantagem da aula presencial é a do contato físico que acontece entre aluno e professor. Já a aula pela televisão, como acontecia no Teleformar, tem a capacidade de atingir alunos que não têm condições de estar em lugares e em horários determinados. Outra diferença está na preparação técnica do comunicador/professor em cada uma das modalidades. O corpo do comunicador tem que ser educado para comunicar mais e melhor. E isso acontece de forma diferente em cada situação.

Questão 9: A segunda edição, principalmente pelo congresso de encerramento, acabou com pedidos de continuidade. Que sugestões você faria aos professores e/ou organizadores de uma futura reedição do Teleformar?

Clodoaldo: Pensar na transmissão via web das aulas como fator de sustentabilidade financeira da proposta (o custo é muito mais baixo). Incentivar os alunos à pesquisa, com um trabalho conclusivo do curso. Estabelecer o curso Teleformar dentro de um plano de formação mais amplo e orgânico. Treinar a equipe técnica da PUCRS Virtual e torná-la mais integrada com a equipe provincial de coordenação do curso. Se a proposta continuar sendo aceita e assumida por outras províncias do Brasil, seria interessante existir uma equipe que pudesse contar com a representação das províncias envolvidas.

Acredito que é de fundamental importância a presença de pessoas da área da comunicação na equipe de coordenação do curso.

Questão 10: Pelo seu ponto de vista (crítico), quais foram as falhas do Teleformar como curso a distância, caso tenham ocorrido?

Clodoaldo: A segunda edição trouxe novidades em relação à primeira: Havia muitos alunos fora da Província Marista do Rio Grande do Sul. Percebia-se que as grandes dificuldades na gerência do Teleformar se deram porque se estava bem preparado para um curso regional, voltado a um público que estava mais habituado e treinado a partir da primeira edição. A equipe talvez não tenha levado em consideração essa situação, não estando preparada e demorando muito tempo para conseguir ajustar os problemas. Outro fator novo foi a adoção de boletos bancários para o pagamento do curso. A emissão dos boletos era centralizada, mas a distribuição era feita através dos telepostos, que detinham também o controle de presenças dos alunos locais. A estrutura criada para isso foi sendo aperfeiçoada durante a execução do curso, o que causou o gasto de um bom tempo de preocupação com isso, que não era algo central da execução do curso.

Questão 11: Haveria, no seu entender, uma forma mais adequada para atingir a proposta da Teleformar como EAD, sem ser a encontrada na segunda edição?

Clodoaldo: No âmbito da proposta educativa, desconheço outros cursos não-presenciais que ofereçam tantos recursos e com a qualidade e a eficácia que propõe a modalidade instituída na PUCRS Virtual, e que utilizamos no Teleformar. O que é possível é otimizar e aperfeiçoar o que se oferece, utilizando as atualizações que surgem a todo o momento. A base estrutural da proposta do EAD é muito interessante. Muitas vezes, é possível assimilar atualizações, enriquecendo o que já se tem.

A quarta entrevista com a equipe coordenadora do Teleformar — segunda edição — foi realizada com Silvana. Ela é pedagoga, trabalha há mais de 20 anos na Instituição, e, no momento, atua como orientadora pedagógica no maior

colégio da rede marista em Porto Alegre. Foi convidada a integrar a equipe do Teleformar por ter, na prática diária, o trabalho de ligação entre as necessidades dos alunos e a preparação do professor. Silvana Reali Nazario trabalhou na primeira edição do Teleformar e, pela entrevista, procurou empreender o ritmo, o conteúdo e o método que julga importantes para um curso a distância que precisava de constantes ajustes e preparação dos professores e da própria equipe. O relato de Silvana que, segue abaixo em forma de entrevista, mostra a preocupação da pedagoga com a interação entre a metodologia e o conteúdo.

Questão 1: Estamos há mais de cinco anos da origem do curso Teleformar. A proposta inicial foi a de realizar um curso a distância, apoiado pelo EAD da PUCRS Virtual, com o objetivo de formar agentes de evangelização (irmãos e leigos maristas), orientados pela Espiritualidade Apostólica Marista (assim consta nos documentos). Dentro desse contexto, o que a levou a aceitar o convite de, junto com uma equipe, coordenar e/ou levar adiante o segundo curso do Teleformar realizado em 2004?

Silvana: A primeira situação é a questão de que o meu papel era o de montagem das aulas, a parte pedagógica, visto que, no curso inicial, o que era oferecido na equipe de EAD não contemplava a questão pedagógica como proposta de assessoria para o Teleformar. Então nós, na equipe, achamos que era interessante se ter. Avaliamos o primeiro grupo e se viu que algumas situações teriam de ser modificadas na elaboração das aulas. E o grupo achou por bem – e eu quis aceitar o desafio –, de continuar assessorando o professor muito mais em nível de conteúdo e de dinâmica de sala de aula do que propriamente do objetivo de formação maior. Ou seja, de ajudar o professor a prever como se daria aquela aula.

Questão 2: Depois desse tempo de conhecimento teórico e prático do Teleformar — teórico, por ter informações sobre a primeira edição, e prático, por teres orientado o último, como acabastes de explicar — observando os resultados e o andamento do mesmo, julgas que o Teleformar alcançou o objetivo?

Silvana: O objetivo de informar para a formação, sim. Acho que nós teríamos que rever a situação de como se daria de maneira mais efetiva a formação a distância. Porque o que nós estávamos pensando era em informar conteúdos: quais são as informações que eu preciso para ser um evangelizador dentro da Província e da Proposta Marista. E, em nível de formação: como eu posso ser agente formativo. Acho que essa parte estaria faltando para que nós pudéssemos viver mais plenamente o alcance do objetivo. E eu acho que, a distância, isso é mais difícil. Isso deveria acontecer no grupo local, dos telepostos, o de se ter uma proposta de continuidade como formador. Isso vai depender de cada escola e de como ela trabalha a formação.

Questão 3: Você julga que o Teleformar (meios: professores, palestrantes, monitores, animadores e convidados etc. e recursos técnicos) lançou mão de recursos metodológicos que se diferenciam em algo do modo como são tratados os cursos e aulas presenciais? Se sim, quais seriam, e como você os vê para aplicações futuras neste ambiente do Teleformar ou em outros ambientes virtuais?

Silvana: Metodológicos, no início, pouco! Equipe e professores não se deram conta de qual era o grande recurso que tinham à frente, e se viu que a questão virtual, "presencial a distância", não era a mesma coisa. Alguns professores tentaram fazer sua aula para o público presente, e não para o público distante. E, nesse caso, voltávamos para avaliar a aula e dizíamos que o nosso recurso era muito mais amplo do que isso. Nós temos que dar mais, principalmente na questão visual. Acho que isso ainda é uma coisa que, se hoje eu fosse trabalhar com qualquer questão a distância, não só o Teleformar, eu modificaria o treinamento do professor. Acho que ele tem que entender do recurso-vídeo, do recurso-televisivo e que ele não pode ser o centro. Em algumas aulas, o recurso técnico disponível é muito maior do que aquilo que o professor utiliza. Eu acho que eu faria um outro estudo, muito mais próximo ao uso de multimeios, ao uso de interação a distância. Eu acho que, nesse ponto, nós não fomos felizes na capacitação desse professor. Ele ficou muito preso a texto e fala. Nesse sentido, o palestrante, a distância, é monótono. Provavelmente, muitos dos alunos a distância se sentiram mais distantes ainda, mesmo tendo a possibilidade de interagir, ligando para o "0800", porque houve menor uso do "0800" em relação à primeira edição. Então, quando ele era usado? Quando o professor instigava esse uso com perguntas pré-determinadas. Nesse momento, nossa equipe fazia com que os alunos

usassem o telefone, já que eles ainda não haviam entendido que esse é um recurso deles e não do professor. O "0800" deve ser pensado via aluno e não via professor. E a forma utilizada pelo professor na fala, o tom de voz, vai influenciar muitíssimo; a expressão labial e do olho, ela é muito maior do que ele estava usando. Então, o professor se deu conta de que estava tentando falar algo para uma câmera do mesmo jeito que falaria "na presencial", e não é. Então, eu acho que o meio técnico é muito maior para ser utilizado, e eu acho que não usamos tudo.

Questão 4: Com base na questão anterior, julga que a mensagem (conteúdo) ficou, em alguma etapa ou situação, prejudicada pela metodologia utilizada?

Silvana: Sem dúvida.[...] Como era um curso de formação a distância, e não de informação, a proposta final era a de que o aluno pudesse se fazer evangelizador, através do que se estava passando. Então, se eu utilizei um recurso de uma maneira muito impessoal, ele acabou contrastando com o curso que era para ser todo pessoal. Era para ser de contato. Então, até na proposta original, se não existissem nos telepostos pessoas responsáveis, se não tivéssemos treinado essas pessoas para que elas fizessem esse contato do presencial, não alcançaríamos nem um terço do que se conseguiu. Por isso, a formação aconteceu muito mais por se ter uma equipe local de recepção do que no elo entre essa e equipe responsável pela geração de conteúdo formativo no EAD da PUCRS Virtual. Nos telepostos, onde não havia essa dinâmica, inclusive, o curso se fechou. O motivo era esse. Porque era uma proposta de um curso pessoal, a distância, então, teria que existir essa pessoa no local para fazer esse elo. Onde teve essa pessoa puxando foi muito bom.

Questão 5: Pensando quantitativamente, para uma mensuração de tempo, em sua opinião, a equipe do Teleformar dedicou quanto por cento à mensagem e quanto ao meio?

Silvana: Nós nos dedicamos muito mais ao meio. Então, podemos colocar 70% à mensagem, ao conteúdo, mas, como deixamos só 30% para o meio, porque tínhamos de treinar a fala, treinar o local por muito mais tempo. Com isso, acabamos perdendo. O que nós perdemos? Muito do conteúdo. Nós tínhamos muito

conteúdo para passar, isso não era o problema, porque o meio era fundamental por ser a distância, mas acabamos perdendo na forma, em alguns momentos. Mas não se pode dizer que o curso se perdeu. Não, não se perdeu, foi muito válido. Mas, em função dessa quantidade, a gente poderia ter se preocupado com o conteúdo, com maior utilização do meio, para que ele chegasse de uma forma mais efetiva, mais eficaz.

Questão 6: Faça uma avaliação sobre a forma de comunicação proposta pelo EAD da PUCRS Virtual. Em seguida, como percebeu o retorno vindo dos telepostos com relação às interações e a compreensão da proposta feita por vocês desde o posto de geração.

Silvana: A proposta do EAD da PUCRS Virtual me parece ser muito mais pautada no professor como palestrante virtual. Conforme foi nos colocado, as aulas não tinham muitas exigências em relação a recursos, a materiais utilizados. Nós, enquanto grupo, quebramos com isso, propomos ao professor que fizesse treinamentos anteriores às aulas, experimentasse seu tempo e experimentasse alguns dos recursos – que até então nós achávamos que responderiam mais à proposta do professor — para ele se colocar mais à vista da equipe de EAD da PUCRS Virtual. E essa situação não era uma situação comum no EAD. [...] Na proposta formal do EAD da PUCRS Virtual, o professor entregaria por escrito qual era a aula, passaria isso ao monitor e na execução da aula tudo iria acontecer automaticamente. Mas isso não funciona. Pode vir a funcionar com um professor muito acostumado a fazer isso, com uma identificação com o coordenador de mesa, com combinações visuais entre eles e que vão funcionar de forma automática, mas aí é muito tempo de uso desse recurso. Não era o que nós achávamos. Nessa compreensão, nós fizemos uma proposta um pouco diferente, com um professor mais treinado, mais certo do uso de recursos — e quando não se tinha esse professor, a gente fazia com que ele tivesse as habilidades. Se ele não sabia dominar determinada tecnologia, nós pegávamos outra pessoa e associávamos à mesa, para deixar esse professor mais seguro. Isso se quebrou, de alguma forma, com a proposta do EAD.

Questão 7: O uso da *Internet* também foi um recurso utilizado durante o curso. Qual era a proposta da *Internet* dentro do Teleformar? Itens como socialização e aprendizado têm algo a ver com a *Internet*? O uso da *Internet* foi fundamental para o aprendizado proposto pelo Teleformar?

Silvana: Ele não foi enquanto não uso. Porque o número de uso foi muito menor. Então, a Internet ficou como proposta de ter o material disponível na página e de conter muito mais a forma – o livro eletrônico do aluno do teleposto–, do que propriamente como recurso de interação. Nós tivemos que programar algumas situações para que houvesse uma integração e interação real. Marcar chats, marcar algumas situações em que eles (alunos) estariam em uma sala de conversação, mas foram poucas. Acho que nós não descobrimos a forma de utilizar melhor a Internet como um recurso, como socialização. Foi mais como recurso de informação teórica, possibilitava que ele pudesse ter as informações que nós disponibilizávamos para o grupo, para o curso, que eram enviadas via Internet. Mas como socialização, acho que não, essa não era, inclusive, a nossa proposta maior.

Questão 8: Pela sua experiência empírica e teórica, quais seriam as diferenças elementares entre uma aula presencial e uma aula veiculada pela televisão (inclusive com recursos da *Internet*)?

Silvana: A principal situação é, como o nome já diz, presencial e veiculada por um mediador tecnológico. Essa é a diferença. No presencial, o mediador é o próprio professor. Mesmo a distância, ele sendo o professor, ele tem um recurso, um meio, que, no presencial, não teria. Então, eu vejo assim, que o tipo de aula, para uma situação presencial, o professor vai poder se manter mais por ele mesmo no presencial. Então, se ele é um professor que já é comunicativo, a presença dele junto ao aluno, o contato físico se dá no presencial. O contato pode se dar quando o professor começa a passear entre os alunos. Ele pode dar uma resposta e um feedback instantâneo. O aluno não tem de esperar. E o número de alunos é muito menor. Esse presencial se efetiva. O "a distância", acho que é uma situação em que o professor tem que se dar conta de que ele não é o recurso maior, ele é mais que professor, ele é um orientador de estudo e de busca. Então, na aula "via televisão", ele é a aula que motiva a busca "via Internet". Acho que o aprendizado maior não se dá na hora-aula, o aprendizado maior se dá na busca via Internet. Por isso, eu tenho que ter uma aula virtual veiculada pela televisão de forma que crie questionamentos e que o aluno possa ir buscar. Não é a hora de respostas, posso até ter respostas, mas é um momento de o aluno tirar dúvidas do que fez individualmente. O aluno que se propõe a fazer um curso a distância sabe que é vai ser mais autodidata do que propriamente o professor vai fazer do curso o aprendizado. O professor está lá mais para tirar as dúvidas. A maior diferença está aí.

Questão 9: A segunda edição, principalmente pelo congresso de encerramento, acabou com pedidos de continuidade. Que sugestões você faria aos professores e/ou organizadores de uma futura reedição do Teleformar?

Silvana: A primeira situação é que não se poderia ter telepostos sem os responsáveis locais pela proposta do Teleformar. Não estou falando de propostas dos cursos a distância, acho que todo o curso a distância não precisa ter isso, mas o curso de Teleformar, que se propõe a trabalhar com a questão formação pessoal numa filosofia, requer esse contato. Então, os telepostos têm de ser estruturados a partir de pessoas-chave. A outra situação é de que nós poderíamos ter um curso de capacitação de professores para atuação a distância. Ele teria de ser mais voltado ao vídeo e ao uso de recursos. Acho que precisamos saber pouco do conhecimento da educação a distância, acho que não vou só conhecer, mas ser usuário desses recursos. Eu teria de ser treinado assim, desde o tipo de roupa, da forma de expressão, como me dirijo quando as aulas são a distância. São aulas que deveriam ser questionadoras, para que o aluno pudesse continuar na busca. Eu melhoraria em alguns pontos a formação do professor, a capacitação do professor para esse tipo de curso. Em terceiro lugar, acho que o Teleformar não deve ser algo de idéia de alguém de fora, mas do grupo do teleposto, da escola em si envolvida. Eles devem realmente querer. Senão, onde há uma situação de obrigatoriedade, para esse tipo de curso onde eu não faço uma escolha, eu já tenho 50% da perda da atenção do futuro aluno, porque ele não está ali porque ele quer. É uma situação condicional para que para o aluno queira se inscrever. A outra forma tradicional faz com que ele, ou atrapalhe o próprio teleposto — porque ele está ali, porque tem que estar —, ou não se responsabilize pelas atividades extras. E quando há casos em que são realizadas atividades fora da sala do teleposto, para realizar trabalhos de grupo, então, se eu estou na obrigação, dificilmente eu vou me envolver a este ponto.

Questão 10: Pelo seu ponto de vista (crítico), quais foram as falhas do Teleformar como curso a distância, caso tenham ocorrido?

Silvana: A situação do teleposto para mim é a maior [falha]. Onde os telepostos não se configuraram com alguém, houve a desistência. A outra [falha], em algumas de nossas aulas, por

parte do grupo de organização, [ocorreu] na escolha de algumas palestrantes. Nós não fomos felizes em termos de resultado final. Acho que o grupo, — as pessoas envolvidas —, precisa ter mais tempo disponível para poder trabalhar, que o grupo tivesse o tempo escalado para o curso, que na equipe tivesse os responsáveis tais e tais pessoas, que terão a carga horária tal, para fazer isso. Porque todos abriram espaços nos seus horários. A equipe foi formada dessa maneira. E, nesses espaços abertos, quer dizer, tu então sobrepõe situações, nem sempre tu consegues atender à questão do Teleformar da forma como poderia ter sido atendida. Então, eu tenho que melhorar na equipe a questão do tempo disponível. Acho que todas as pessoas são extremamente dedicadas, pessoas capacitadas para trabalhar, mas não com tanta disponibilidade de tempo. Com isso, acabam se queimando as duas coisas: as pessoas que ali estavam e o grupo como tal, bem como a proposta do Teleformar.

Questão 11: Haveria, no seu entender, uma forma mais adequada para atingir a proposta do Teleformar como EAD sem ser a encontrada na segunda edição?

Silvana: Primeiro, eu acho que a EAD é um recurso extremamente novo. Pouco estudo e uso nosso foi feito disso. Existem outras situações em que usam o EAD de uma forma muito mais profissional. Eu não vejo que a idéia, como está estruturada, esteja com dificuldade. Eu tenho que aprimorar em primeira situação, a idéia original. Realizar um curso observando as falhas que até então foram indicadas, que foram levantadas pelo grupo de alunos, pelo grupo de equipe, e fazer a correção a partir daí. E aí então eu poderei pensar numa nova. Tenho receio de se fazer um ciclo novo, de fazer tudo de novo, sem ter se feito todo o acompanhamento do primeiro. Deveriam ser corrigidas as falhas do primeiro, e, então, nessas correções, inovar. Por isso, que eu não faria um novo formato. Eu acho que esse formato funciona, a distância. Temos que perceber que, nesse formato, existem situações a melhorar: capacitação, tempo, equipe e desenvolvimento.