

Educação distante - reflexões acerca da corporeidade nas práticas de educação a distância, no contexto do paradigma educacional emergente

Josemir Medeiros da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), jornalista, professor universitário, autor-roteirista de cinema e televisão, pesquisador da área de Educomunicação.

josemirm@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo discute as possibilidades reais de aplicação do paradigma educacional emergente, que considera o ser humano em sua totalidade, corpo, mente e emoção, nas práticas de educação a distância (Ead). A partir de um breve levantamento histórico que mostra os avanços da educação brasileira até o paradigma educacional emergente e das discussões acerca do campo de estudos que junta a educação e a comunicação, a educomunicação, o autor aponta uma possível contradição entre essa educação moderna, centrada na tecnologia, e a impossibilidade de se considerar a corporeidade do aluno em função da distância física entre o professor de Ead e seus alunos, o que poderia ser considerado como uma volta à tão criticada educação bancária, definida por Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação; tecnologia; comunicação; educomunicação.

Educação distante

Introdução

O paradigma educacional emergente privilegia a totalidade, a visão holística, valoriza a corporeidade, mostrando a necessidade de considerar o ser humano também nessa visão integrada que junta corpo, mente e emoção ou cognição, afetividade e motricidade.

Porém, o paradigma educacional emergente também aponta para uma realidade que sinaliza mudanças na apreensão do conhecimento e nos espaços e formas de transmissão desse conhecimento. Em outras palavras, na modernidade, o conhecimento não deriva mais exclusivamente dos livros, e o local onde se busca esse conhecimento não se limita mais ao espaço físico da escola tradicional.

O conhecimento está nos meios de comunicação de massa, em especial na internet, e até mesmo a escola já habita o ciberespaço, haja vista o avanço cada vez maior dos cursos de educação a distância (Ead).

E como se dá, como acontece uma aula de educação a distância? O professor troca a sala de aula por um estúdio de televisão, seu diálogo, ou monólogo, se dá com a câmera, e seus alunos estão a quilômetros de distância, distantes fisicamente e, ao mesmo tempo, muito perto no espaço virtual, no ciberespaço, graças à tecnologia.

Como será que os alunos identificam seus professores de Ead? Como uma imagem, um ícone eletrônico, algo como um repórter de telejornal, trazendo notícias de lugares distantes? Ou ainda como um apresentador de programa cujos conhecimentos lhe conferem o *status* de especialista? Ou então uma pessoa tão inatingível quanto um artista de televisão?

Nesse contexto, como trabalhar a corporeidade integrando corpo, mente e emoção se o professor está tão distante de seus alunos, se ele dialoga com um aparelho eletrônico, a câmera de vídeo, e seus alunos estabelecem, naturalmente, uma distância que é própria desse tipo de educação e, inclusive,

lhe nomeia num irônico jogo de duplo sentido?

O paradigma educacional emergente defende o diálogo, a aproximação cada vez maior entre professor e aluno, inclusive dando ênfase à ludicidade. No entanto, num movimento que parece contraditório, esse mesmo paradigma se aproxima da comunicação de massa, que dirige sua mensagem para um público anônimo, heterogêneo e disperso.

Neste artigo, defende-se a ideia de que é preciso discutir essa contradição. Depois dos avanços pedagógicos que consagraram a educação dialógica como a mais adequada, a tecnologia da modernidade sinaliza com uma educação a distância que se torna também educação distante do diálogo. Ela ameaça ressuscitar a figura do professor “dono da verdade”, aquele que pratica a velha educação bancária, na qual o aluno torna-se apenas depositário do saber que “pertence” ao professor.

Educação: tradicional, nova e libertadora

O significado da palavra educação remete à ação e ao efeito de educar-se e, na história da educação brasileira, a formação dos sistemas nacionais de ensino data de meados do século XIX, tendo como fonte de inspiração o princípio iluminista de que a educação é direito de todos e dever do Estado.

No Brasil, a escola, que na prática nunca foi direito de todos, protagoniza, no século XIX, um esforço para generalizar o acesso às chamadas primeiras letras, entendendo-se aí como os “rudimentos do saber ler, escrever e contar” (FARIA FILHO, 2000), mantendo o acesso mais amplo à cultura como privilégio de uma elite.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, segundo a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

Essa primeira escola “para todos” do século XIX trouxe o professor como figura central, que tem a incumbência de

organizar o processo de ensino-aprendizagem, transmitindo seu conhecimento, seu acervo cultural aos alunos. As escolas organizaram-se em classes, cada uma sob a responsabilidade de um professor, que passava as lições, aplicava exercícios, exigia disciplina e não era nada afeito ao diálogo.

Esse modelo de educação, chamado de pedagogia tradicional, logo se revelou como uma grande decepção sob a ótica dos ideais iluministas, uma vez que não conseguiu ser universal no sentido de que nem todos nela ingressavam e entre os que conseguiam chegar à escola, nem todos venciam a “ignorância” e se tornavam bem sucedidos.

Empunhando a bandeira de que educação não é privilégio, o educador baiano Anísio Teixeira, já no século XX, lidera o movimento da Escola Nova, considerado um divisor de águas na história da educação brasileira. Entre tantas propostas consideradas revolucionárias na época e até hoje tidas como vanguardistas, o movimento tem como um dos princípios básicos a mudança de foco do processo de ensino, anteriormente centrado no professor e nos programas, para o aluno e sua forma de aprendizagem.

Em sua luta por uma escola pública, gratuita, universal e laica, Anísio Teixeira e os escolanovistas encontraram muitos oposicionistas e viram sua bandeira da educação que não pode ser privilégio se perder em meio a disputas políticas e ideológicas e, assim como no século XIX, a escola ainda não era de fato direito de todos.

No entanto, a mudança de foco do professor para o aluno nos processos de ensino-aprendizagem se tornou irreversível e mais tarde, o pernambucano Paulo Freire levaria essa preocupação ao extremo, defendendo o protagonismo do aluno, na sua pedagogia da libertação, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano.

Freire, partindo de um método de alfabetização de adultos, defendia que o homem deve assumir sua condição de sujeito e não objeto da história, realidade que nunca se fez presente no Brasil ou na América Latina, já que por essas terras o povo ora enfrenta o autoritarismo, ora o

paternalismo de uma classe dominante.

Dessa forma, defende Freire que caberia à pedagogia a tarefa de forjar no povo uma nova mentalidade capaz de libertá-lo desse passado de opressão, tornando-o consciente dos problemas nacionais, acendendo nele a chama do seu protagonismo histórico para engajá-lo na luta política. Na visão dele, a educação e a escola tradicional oficial colaboravam com esse estado de coisas, com a manutenção do *status quo* do autoritarismo e da opressão.

Das sementes escolanovistas, de Anísio Teixeira, e das ideias libertadoras disseminadas por Paulo Freire, a escola brasileira foi se alimentando, evoluindo. Hoje, pelo menos no que se refere ao ensino fundamental, sem entrar no mérito da qualidade dessa escola, ela é sim direito de todos e dever do Estado, como desejavam os iluministas do século XIX e os pioneiros da Educação Nova.

No século XXI, a emergência das novas tecnologias representa um gigantesco desafio a ser enfrentado pela escola, bem como a humanização dos seus processos, que redefine os papéis de professores e alunos, o que se apresenta como o paradigma educacional emergente.

Esse novo avanço na educação brasileira, fruto do amadurecimento das ideias de pioneiros como Anísio Teixeira e Paulo Freire, busca resgatar o protagonismo do aluno na construção do seu conhecimento, levando o professor a considerá-lo em sua totalidade corpo, mente e emoção, mas também se faz presente na incorporação da tecnologia ao cotidiano escolar, notadamente no que se refere às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), trazendo à tona os estudos que unem a comunicação e a educação, nesse novíssimo campo de estudos denominado educomunicação.

Quando a educação se alia à comunicação

A educomunicação deve ser entendida como um novo campo de intervenção atuando na transversalidade entre comunicação e educação, conforme explica o professor

Soares (2001), um dos pioneiros nos estudos desse novo campo de conhecimento.

Já no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases abriu espaços para a introdução da educação para a comunicação nos currículos. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental deixaram evidente a necessidade de uma aproximação ao universo da comunicação, enquanto as normas para a reforma do ensino médio estabelecem que praticamente um terço do conteúdo dos currículos que vierem a ser elaborados levem em conta a presença das tecnologias e dos meios na sociedade e na educação. Apesar da boa vontade da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo dos docentes, levando em conta que as faculdades de educação ainda desconhecem o tema, o que leva os planejadores educacionais a desconsiderarem o assunto. Daí a constatação de que os projetos em voga permanecem, na maioria das vezes, como atividades extracurriculares ou dependem da ação isolada de ativistas, em geral no âmbito das organizações não-governamentais (SOARES, 2001, p. 42).

A educomunicação alinha-se com os estudos da recepção, vertente mais moderna das pesquisas no campo de conhecimento da comunicação, desenvolvidos principalmente na América Latina por teóricos como Martin-Bárbero (2003). Esse autor destaca o papel ativo dos receptores no processo comunicacional ao contrário do que preconizavam Adorno, Horkheimer e os funcionalistas em geral. Por conta disso, a educomunicação, na definição de Soares (2001), encontra seu campo de atuação primordial na gestão comunicativa.

Definimos, assim, a educomunicação como o conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. Em outras palavras, a educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa (SOARES, 2001, p. 43).

Além da gestão comunicativa, a educomunicação atua em outras duas frentes quais sejam a do uso das tecnologias na educação e a da educação para a comunicação. Quando se refere ao uso das tecnologias na sala de aula, o

educomunicador procura romper barreiras que impedem o professor de juntar o livro didático a um filme em DVD ou apresentar-lhes uma câmera de vídeo como se fora o novo giz, conforme relata Penteado (2001) em artigo no qual relembra as experiências pioneiras da professora Mariazinha Fusari¹.

Punha todos nós - professores seus colegas e a seus alunos - em comunicação com linguagens da sociedade tecnológica contemporânea. Colocava as câmeras de vídeo em nossas mãos temerosas e dizia: "Esse é o nosso novo lápis, ou o nosso novo giz". Apresentava-nos à tela como a nossa nova página, ou a nossa nova lousa e nela projetava nossos tímidos textos videogravados. Toscas produções de analfabetos dessa linguagem que, com a paciência pedagógica da boa alfabetizadora, ela ia nos ensinando a redesenhar, monitorando as nossas mãos incertas com esse novo lápis no "traçado" correto, a partir daquelas mal traçadas imagens, ensinando-nos a leitura das mesmas, da mesma forma que lia as teorias: decodificando espaços, luz e sombras, proximidades e distâncias, provocando reflexões, encaminhando a "escrita" de novos textos. Tudo sem deslumbramentos (PENTEADO, 2001, p. 16).

Assim, o educomunicador atua no sentido de introduzir a mídia existente na sala de aula. Na prática, isso significa mostrar ao professor como ele pode incorporar ao seu fazer pedagógico o jornal, o rádio, a televisão, o cinema, a internet seja na repercussão e debate de seus conteúdos seja atuando no sentido de se apropriar da TIC para produzir jornais, programas de rádio e Tv, filmes, blogs, sites e todas as possibilidades que as redes sociais suscitam para ampliar o campo de atuação da educação.

Além de capacitar professores e alunos para que se apropriem da TIC em sala de aula, a educomunicação atua ainda num segundo campo de ação que é o da educação para a recepção midiática, conforme mostra Soares (2001). O objetivo é formar um público com visão crítica para os veículos de comunicação de massa, para o que contribui a

¹ A arte-educadora Maria Felisminda de Rezende e Fusari, conhecida como Mariazinha Fusari, foi cofundadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) e através de seus projetos de pesquisa no campo da relação entre mídia e infância, colaborou para a ampliação do diálogo entre os campos de conhecimento da comunicação e da educação.

ação de apropriar-se da TIC no sentido de que, aprendendo como se faz, o aluno capacita-se para desenvolver um olhar crítico para a mídia.

A segunda área em evidência no campo da educomunicação denomina-se educação para a comunicação. Alimenta-se dos “estudos de recepção” e volta-se para reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens), assim como, no campo pedagógico, para os programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios (SOARES, 2001, p. 39).

Quanto à gestão comunicativa, o educomunicador trabalha com a comunicação no espaço escolar. Isso significa cuidar da comunicação interna, em sentido amplo, qual seja aquela que envolve os canais comunicativos entre os próprios professores, entre esses e a direção da escola ou entre pais, alunos e professores. O educomunicador também deverá cuidar da comunicação externa, num espectro bastante amplo, conforme explica Costa (2001) em seu artigo *Educomunicador é preciso*.

É área de atuação desse profissional, também, o gerenciamento de informações, a criação de centros de pesquisa e laboratórios, a integração entre disciplinas e os planos de investimento em tecnologia nas escolas. A escolha de equipamentos, a organização dos espaços, o gerenciamento de programas, a capacitação do corpo docente e a disponibilização para professores e alunos é tarefa de um profissional que entenda tanto de escola quanto de comunicação (COSTA, 2001, p. 52).

A educomunicação é essencialmente dialógica, inclusive porque propõe, desde sempre, o estreitamento de um diálogo entre os dois campos do conhecimento, o da comunicação e o da educação. Assim, o educomunicador, em primeiro lugar, deve mostrar que no ambiente escolar, no processo ensino-aprendizagem, não é só o professor quem detém o saber e, portanto, ele, professor, não deve ser sempre o emissor.

Ainda, de acordo com as mais modernas teorias da comunicação, é preciso deixar bem claro que o receptor/aluno não é passivo, o que, em certos casos, pode levá-lo inclusive

a ensinar ao professor, principalmente quando se trata do domínio de novas tecnologias da comunicação. Assim, fazendo valer a clássica afirmação de Paulo Freire de que no ato de ensinar está implícita a possibilidade de aprender.

Através da atuação do educomunicador - profissional que já está sendo formado academicamente através do primeiro curso de licenciatura em Educomunicação que a Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) desde 2011 - será possível capacitar professores para pensar a educação numa perspectiva comunicativa ou, como afirmam Melo e Tosta (2008), que saibam compreender o papel que a mídia pode e deve exercer no processo educacional.

Mais do que isso, pensá-la como uma instância de produção de conhecimento que saiba lidar com os processos comunicacionais, incluindo todo o aparato midiático disponível na sociedade. A análise de diferentes formas e conteúdos midiáticos poderá fornecer elementos significativos para o gestor, para o professor e para o aluno em sala de aula e nos múltiplos espaços de que a escola dispõe, na medida em que esse professor-mediador estiver inteirado dos processos de produção cultural que se apresentam na mídia (MELO; TOSTA, 2008, p. 61).

O que se espera da interação entre comunicação e educação, por um lado, é o reconhecimento do papel social da mídia no mundo contemporâneo e sua consequente admissão no universo escolar e, de outro, a reafirmação do componente dialogal da educação para que educadores compreendam que é fundamental, no processo ensino-aprendizagem, que a relação básica implícita no processo comunicativo (emissor-mensagem-receptor) seja sempre uma via de mão dupla, capaz de construir uma escola aberta ao mundo.

Esse educador que deve atuar na interface entre mídia e educação e será capaz de compreender o valor da comunicação para o processo educacional, entendendo toda a importância dos meios de comunicação de massa como instâncias socializadoras é aquele que pauta sua atuação pedagógica a partir dos preceitos do paradigma educacional emergente. Esse, ao contrário da educação tradicional ora centrada no professor, ora nos métodos, transfere o

protagonismo para o aluno, construtor do seu conhecimento, privilegiando a totalidade, a visão holística, valorizando a corporeidade, mostrando a necessidade de considerar o ser humano também nessa visão integrada que junta corpo, mente e emoção ou, em outras palavras, cognição, afetividade e motricidade.

Uma nova educação emergente

A novíssima educação que se projeta para o século XXI continua centrada no sujeito, porém um sujeito coletivo. Nela, a escola deixa de ser a única fonte de conhecimento. O aluno no paradigma educacional emergente estaria, segundo Lévy (2008), inserido no que ele chama de “ecologia cognitiva”, na qual habitam outros seres humanos, instituições de ensino, livros, computadores conectados em rede e, até mesmo, sistemas de escritas e línguas.

Dessa forma, a educação que se apresenta na modernidade não pode mais estar centrada no indivíduo seja ele o professor ou o aluno, é preciso levar em consideração todas essas relações e interconexões entre os diferentes sujeitos e tudo mais que compõe essa ecologia cognitiva.

Portanto, é preciso pensar no sujeito, no indivíduo posto no mundo, ideia já defendida por Paulo Freire e sua pedagogia libertadora, principalmente quando se referia à escola primária brasileira. Segundo ele, ela oferecia uma educação seletiva e verbosa, dissociada do contexto e da realidade em que viviam seus alunos, conforme fica evidente em sua fala no simpósio Educação para o Brasil, em 1960, na cidade de Recife, Pernambuco.

A indadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação” e a exacerbação do “comunicado”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que

estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz “doações” é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca a sua promoção de “objeto” a “sujeito” (FREIRE, 2005, p. 99).

Essa escola primária idealizada por Paulo Freire, dialogal, inserida no mundo real e considerando o aluno como sujeito construtor do conhecimento, está em consonância com o que preconiza o paradigma educacional emergente, que valoriza o conhecimento como resultado das condições internas do sujeito, mas que considera a influência exercida pelas trocas entre o indivíduo e o seu ambiente cultural, isto é, defende uma visão holística da educação no sentido de que tudo está interligado e habita harmoniosamente essa ecologia cognitiva.

Nessa nova realidade, a escola é vista como um sistema aberto em ligação direta com a comunidade que a cerca. Além disso, todos os conceitos e teorias estão interconectados, tornando realidade a interdisciplinaridade e aceitando o desafio de encontrar o caminho para a transdisciplinaridade.

Da mesma forma, os processos e as metodologias precisarão romper suas amarras em função da multiplicidade de fontes de conhecimento hoje disponíveis para os alunos que têm acesso à comunicação de massa, principalmente à internet.

O paradigma educacional emergente valoriza a intuição, a criatividade e o autoconhecimento que leva ao reconhecimento do outro, isto é, essa nova educação deverá despertar no indivíduo sua autoconsciência, levando-o a descobrir-se sujeito e não objeto do processo de aquisição do conhecimento. Mais do que isso, deverá levá-lo a transcender do seu “eu” individual para o “eu” coletivo.

No paradigma educacional emergente, existe espaço para o desenvolvimento da corporeidade, que considera o ser em sua totalidade corpo, mente e emoção ou cognição, afetividade e motricidade. Nessa novíssima escola que

emerge no século XXI, tem lugar para a ludicidade, mas também está diretamente dependente das tecnologias da comunicação e, embora a comunicação modernamente surja como uma aliada da educação seja na transmissão de conhecimento ou mesmo na facilitação da ludicidade, pode-se experimentar, graças a essa mesma tecnologia da comunicação, um paradoxo capaz de sinalizar um retrocesso passível de transmutar essa novíssima pedagogia emergente na velha pedagogia tradicional do Brasil no século XIX.

Isso se dá no contexto do impressionante fenômeno da proliferação de cursos de educação à distância, muitos deles pródigos em tecnologia e tímidos em humanidade, adotando um direcionamento pedagógico cada vez mais próximo do conceito de educação bancária tão criticado por Freire.

A educação a distância é educação bancária?

Freire chamava a educação tradicional, não dialógica, de educação bancária, na qual o aluno apenas recebe “depósitos” dos conhecimentos do professor, sem que, de fato, se processasse uma interação entre eles. A educação a distância (Ead), que utiliza a tecnologia da comunicação, basicamente a internet, como suporte, preconiza a existência da interatividade entre quem ensina e quem aprende. Logo, imagina-se que nessa modalidade de ensino não se dê o fenômeno da educação bancária.

Porém, o crescimento dos cursos de educação à distância no Brasil - que segundo dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), saltou de 13 cursos com 1.758 alunos em 2000 para 1.752 cursos com 786.718 alunos em 2008 - permite desconfiar da eficiência dessa interatividade. Isso considerando principalmente outra estatística da Abed apontando que uma turma de educação a distância pode ter 180 alunos e que, em média, um docente de Ead tem 97 alunos sob sua responsabilidade.

O termo interatividade tem o seu uso bastante banalizado na modernidade e o seu campo semântico abrange a

vizinhança de palavras como ação, agenciamento, correlação e cooperação, conforme aponta Santaella (2004). A autora mostra também que o termo, em última análise, está intimamente ligado à palavra diálogo.

Na ligação com o termo ação, a interatividade adquire o sentido de operação, trabalho e evolução. Da sua ligação com agenciamento vem o sentido de intertrabalho. Na vizinhança com o termo correlação, a interatividade ganha o sentido de influência mútua e com o termo cooperação adquire os sentidos de contribuição, co-agenciamento, sinergia e simbiose. Embora, de fato, todos esses sentidos circulem no campo semântico do termo interatividade, sendo importante tê-los em mente, uma definição mais básica de interatividade nos diz que se trata aí de um processo pelo qual duas ou mais coisas produzem um efeito uma sobre a outra ao trabalharem juntas. Uma definição menos genérica e mais simplificada diz que interação é a atividade de conversar com outras pessoas e entendê-las. Nesta última definição está explícita a inserção da interatividade em um processo comunicativo, que, na conversação, no diálogo, encontra sua forma privilegiada de manifestação (SANTAELLA, 2004, p. 153-154).

Como dialogar qualitativamente com 180 alunos? Como ser um professor preocupado com a corporeidade, vendo o aluno na sua totalidade, corpo, mente e emoção, se eles estão espalhados em pontos distantes, geograficamente dispersos, juntos apenas no *ciberespaço*, no espaço virtual, dialogando através de *chats* e fóruns de discussão?

Na realidade da educação a distância no Brasil, quem de fato interage, dialoga, é a figura do tutor, aquele que se dispõe a marcar presença nos pólos locais dos cursos de Ead para tirar dúvidas e orientar os estudos. No entanto, os tutores também estão sobrecarregados com uma média de 77 alunos sob sua responsabilidade, segundo dados da Abed, quando o número ideal para que essa assistência fosse de qualidade e eles pudessesem, de fato, dar a atenção necessária a todos, seria de 25 estudantes por tutor.

Outra questão está ligada à formação e à experiência desses tutores. Segundo a lei, eles só precisam ser graduados na disciplina que atuarão há pelo menos dois anos. Se por outro lado, 40 % dos professores titulares ou especialistas, aqueles

que preparam os materiais didáticos, organizam as situações de aprendizagem e orientam as intervenções dos tutores são mestres e doutores, segundo a Abed, os tutores que acompanham a aprendizagem e, em última análise, promovem o diálogo e a interatividade não têm essa vivência acadêmica.

No que se refere à questão dos tutores, cabe abrir parênteses para mostrar as semelhanças desses com os monitores que o método mútuo ou lancasteriano utilizou no Brasil nas primeiras décadas do século XIX com o intuito principal de atender à falta de professores e promover uma economia com os gastos em educação no país.

Elaborado pelo professor inglês Joseph Lancaster, o método mútuo previa a existência da figura dos monitores, escolhidos entre os melhores alunos de cada classe, para se tornarem auxiliares do professor, que assim poderia atender até mil alunos numa única escola.

Guardadas as devidas proporções, os tutores da Ead, embora não sejam mais alunos, tornam-se auxiliares do professor que os orienta e direciona seu trabalho para que assim, possa ser possível atender a um número maior de alunos no menor espaço de tempo possível, com racionalização dos gastos e buscando ampliar o acesso à educação. Essa semelhança fica mais evidente quando se compara o discurso contemporâneo em favor da Ead com as vantagens do “método mútuo” que Faria Filho (2000) encontrou num anúncio publicitário sobre essa nova forma de educar os estudantes, publicado em 1825. Segundo Faria Filho (2000) a propaganda mostrava que o método teria três grandes vantagens, quais sejam a de reduzir o tempo para educar uma criança, cortar gastos das escolas e permitir que as classes menos favorecidas economicamente tivessem acesso à educação, argumentos muito semelhantes aos que são alardeados hoje em favor da educação a distância.

Ao professor especialista da Ead, cabe preparar o material didático. Porém, na prática, ele está distante da interação, o que pode ser interpretado como um retorno à prática da educação bancária, aquela na qual o professor

simplesmente deposita seus conteúdos nos alunos que os recebem de forma passiva.

Na Ead, é bom que se diga, eles até podem estabelecer diálogos nos *chats* e fóruns de discussão, ou até mesmo de maneira presencial, porém, tendo como interlocutor, um tutor inexperiente, sobre carregado e orientado a seguir as determinações de um professor distante que sistematicamente continua depositando seus conteúdos na rede de computadores, alheio ao *feedback* de seus alunos.

Assim, parece que o paradigma educacional emergente se faz presente na educação a distância no que se refere à tecnologia, notadamente à tecnologia da comunicação, além da valorização da inter e da transdisciplinaridade, aqui também favorecidas pela tecnologia. Mas não se faz presente por completo no que se refere à promoção do diálogo, ao favorecimento da corporeidade, ao estímulo à intuição e à criatividade.

Considerações finais

Os avanços pedagógicos ao longo da história da educação brasileira e no mundo levaram a um novo paradigma que sinaliza uma evolução extraordinária se comparadas as práticas educativas com aquelas próprias do século XIX. Os alunos não são mais meros receptores de conhecimentos que lhes eram passados por um professor distante, único detentor do saber e que não admitia nenhum tipo de participação do aluno, o qual estava submetido a rígidas normas disciplinares.

A educação avançou e a escola deixou de focar o professor para se preocupar com o aluno, devolvendo-lhe o protagonismo na sua busca pelo conhecimento e olhando para ele de maneira holística, na sua totalidade corpo, mente e emoção. Através das práticas de educomunicação, ela ainda vem introduzindo a tecnologia no cotidiano escolar, além de ampliar as ofertas de cursos de Ead, multiplicando as oportunidades de acesso dos brasileiros à educação superior.

Então, seria de se supor que finalmente alcança-se o objetivo de poder oferecer uma educação moderna, humanista e tecnológica ao alcance de todos, não importando mais as barreiras geográficas, fazendo vibrar de emoções iluministas, escolanovistas e libertários.

Quando se olha para os números e constata-se o avanço impressionante da educação a distância no Brasil - que em oito anos saltou de 13 para 1.752 os cursos e multiplicou os 1.758 alunos de 2000 em 786.718 estudantes virtuais em 2008 - é possível comemorar mais esse avanço da modernidade na educação brasileira ou acender um sinal de alerta, ao se verificar também que hoje um professor pode lecionar para 180 alunos que nunca viu, de uma vez só, e que isso pode comprometer a qualidade desse ensino?

Esse dado quantitativo coloca em xeque as características humanísticas da educação a distância de acordo com o que preconiza o paradigma educacional emergente. Isso porque Ead também pode ser considerada como um produto de comunicação de massa e, como tal, elabora uma mensagem dirigida a um público anônimo, heterogêneo e disperso, da mesma forma que faz o jornal impresso, o rádio, a tv e a internet.

Portanto, diante desse cenário, como imaginar que um professor de Ead será capaz de trabalhar a corporeidade, poderá considerar corpo, mente e emoção, de 180 ilustres desconhecidos cada vez mais distantes, acessíveis apenas num espaço virtual no qual a impessoalidade reina?

Dessa forma, é preciso refletir a respeito da educação a distância, em massa, da maneira como ela se apresenta no Brasil. É preciso questionar se, em nome da tecnologia e da modernidade, não se está retrocedendo à velha pedagogia tradicional do século XIX, na qual o professor era o único detentor do saber e “dono da verdade”. E, mais ainda, se esse tipo de educação não está re-editando a educação bancária, cerceando a interação, o feedback, a tão fundamental discência do docente que, na concepção freireana, dá ao professor a oportunidade extraordinária de aprender com seus alunos.

Referências

COSTA, M. C. C. Educomunicador é preciso. In: SOARES, I. de O. *Cadernos de educomunicação*. v. 1. São Paulo: Salesiana, 2001. p. 47-52

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-149.

FREIRE, P. Escola primária para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan.-abr. 2005.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1987.

MARTINS, A. R.; MOÇO, A. Educação a distância vale a pena? *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 227, p. 53-59, nov. 2009.

MELO, J. M. de; TOSTA, S. P. *Mídia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.

PENTEADO, H. D. Comunicação/educação/arte: a contribuição de Mariazinha Fusari. In: SOARES, I. de O. *Cadernos de Educomunicação*. v. 1. São Paulo: Salesiana, 2001. p. 13-20

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.* São Paulo: Paullus, 2004.

SOARES, I. Caminhos da educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In: _____. *Cadernos de Educomunicação.* v. 1. São Paulo: Salesianas, 2001. p. 35-46

Distance learning - reflections on the corporeity in the practices of distance learning in the context of the emerging educational paradigm

Abstract

This article discusses the possibilities of application of the emerging educational paradigm, which considers the human being in his totality, body, mind and emotion, in the practices of distance learning. Departing from a brief historical survey which shows the advances of Brazilian education up to the emerging educational paradigm and the discussions on the study field that joins education and communication, the “educommunication”, the author points a possible contradiction in the modern education, centred on the technology, and the impossibility of considering the student's corporeity due to the physical distance between the distance learning teacher and his students. This could be considered as the return of the banking education, defined by Paulo Freire.

Keywords: Education; technology; communication; educommunication.

Recebido em: 12/07/11

Aprovado em: 20/09/11