

EAD: POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIDADE?

Lílian do Valle¹

Sônia Ribeiro de Souza²

RESUMO

O que se pode e se deve esperar das políticas públicas de educação superior a distância? Este é o ponto de partida da reflexão que nos interessou propor neste estudo, em resposta à convocação da linha de pesquisa de «Políticas e gestão da educação», do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, para que pensássemos ainda sobre a Educação a Distância (EAD) online. Mas, muito embora a relevância e a urgência de que se reveste, em nossa atualidade educacional esta interrogação, devemos convir que nossa reflexão nos reconduz a uma questão bem mais antiga, com que sempre se defrontaram as sociedades, em seu processo de instituição, e que diz respeito ao papel, à abrangência e aos limites das leis democráticas e do conjunto de regulamentações que a elas se seguem. E que diz respeito, também, ao nosso modo de relação efetiva e simbólica com a forma geral pela qual são instituídas as grandes diretrizes de nossa vida comum.

Palavras-chave: educação a distância; políticas de educação superior e qualidade; educação e leis democráticas.

OS LIMITES DA LEI

Nossa questão poderia, em um primeiro momento, ser conjugada como: «o que é justo que se espere da lei social, quando ela já não é mais pensada sob as bases de uma autoridade infalível, extra-humana ou suprassocial, mas se deve apoiar unicamente sobre a afirmação da iniciativa humana, sobre o poder de deliberação da sociedade?» e: «o que, indo mais além da instituição das leis e diretrizes de atuação oficial, devemos entender como nossa tarefa para o estabelecimento das políticas públicas de EAD online?»

A questão da lei remete, como se disse, a um problema muito antigo – tão antigo quanto a própria noção de *nomos* – de convenção humana, tal como os gregos, pela primeira vez na história,

1 Titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Autora, entre outros de Enigmas da educação (Belo Horizonte: Antêntica, 2002).

2 Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Diretora da Ead - UNIR (2008-2010) e coordenadora adjunta da UAB – Rondônia (2007a 2010).

a pensaram. O contexto era o da invenção da pólis democrática, de instituição de uma série de princípios, de procedimentos e de dispositivos legais que não mais se apoiavam sobre a noção de lei natural, de tradição ou de vontade dos deuses, mas sobre a decisão da comunidade reunida em assembleia. Pois, na democracia, é a deliberação coletiva, e não a natureza humana ou o mandamento divino, que cria a sociedade. Por isto, o

...*demos* pode afirmar contra os *oligoi* o caráter convencional e arbitrário da lei instituída... se apoiar sobre a ausência de toda «naturalidade» do *nomos*, da lei... para impor *sua* lei, *sua* opinião, sua *doxa*: *Edoxe tê boulê kai tô démô*, «Pareceu ... [bom] à *boulê* [ao conselho] e ao povo» é a cláusula introdutória das leis atenienses.³

A lei democrática se instala, pois, como artificialidade, opondo à dominação das elites a vontade do povo organizado, e aos costumes estabelecidos a possibilidade de questionamento radical. Mas a artificialidade não implica em irracionalidade, longe de lá. Reintroduz-se, assim, a questão do fundamento da lei, da validade universal que deve caracterizá-la no contexto democrático:

Ora, esta artificialidade é, para os gregos, ao mesmo tempo incontestável e enigmática: o enigma do *nomos* não é só nem tanto que ele é arbitrário, *thesei*, como pode sê-lo um gesto ou ato individual; é que ele é arbitrário *universal*, ou a universalidade como arbitrário – e que, no entanto, esta universalidade arbitrária é o fundamento e a condição de existência do que lhes aparece e é com efeito a coisa menos «arbitrária» de todas – a *polis*, a sociedade.⁴

Universal, a lei apresenta um princípio único que deve servir para todos os casos, sem exceção. Nestas circunstâncias, é forçoso que a lei adote a forma de uma disposição geral, abstrata: para valer para todas as situações possíveis, o princípio assim apresentado deve estar destituído de qualquer particularismo, não pode fixar-se

³ Cornelius Castoriadis, Valor, igualdade, justiça, política – De Marx a Aristóteles e de Aristóteles até nós, in *Encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 287.

⁴ Id.

em nenhuma especificidade, pois, do contrário, perderia seu caráter universal. Por isto mesmo, o que é formulado pela «letra da lei» deve ser, a cada vez, submetido a uma interpretação, que visa ajustá-lo à realidade prática, torná-lo, se assim se pode dizer, «aplicável» a cada situação dada. Assim, para desgosto de todos os legisladores que, desde Platão, gostariam de imaginar que tudo se resume à formulação de uma constituição perfeitamente racional, as leis nada podem sem a intervenção humana.

É bem verdade que esta intervenção tende a ser, tanto quanto possível, submetida a novas formas de padronização e de uniformização, por meio de regulamentações e normatizações que detalham e precisam a aplicação das leis: no entanto, a fixação de limites, de exigências e de procedimentos que asseguram a objetividade do cumprimento da lei não garante que suas finalidades, que as intenções que presidiram sua instituição sejam respeitadas.

Lei universal, regulamentação objetiva: em muitos casos, isto tende a ser suficiente – ou quase. Mas, para tudo que toca as questões humanas essenciais – o direito, a justiça, a política, a formação humana – o que se deixa consignar na palavra oficial é ainda muito pouco: importantes, a conquista da lei e da regulamentação apenas abre caminho para o trabalho de instituição que começa aí.

Em outro extremo, deve-se considerar, porém, o quanto, em nossa cultura, nos habituamos a desafiar estas leis e regulamentos comuns, buscando atalhos, torções e justificativas para não nos submetermos a eles. Ora, do ponto de vista que aqui nos interessa, tanto a ilusão de que a lei é todo-poderosa e cria por si só realidades, quanto à atitude de desacreditar inteiramente a força dos mandamentos legais têm a mesma consequência: a anulação do poder instituinte que, ele, só se efetiva na prática cotidiana da sociedade.

Assim, este introito tem a intenção de fazer ver que, no que respeita às políticas públicas, e de forma muito especial em se tratando da formação humana, como na educação superior a distância, deve-se manter um olhar crítico sobre o que fixam os documentos oficiais, mas é preciso ir muito além disto. É, pois, também das práticas instituídas de reflexão e de deliberação que se está em condições de exigir que nasçam as novas realidades que tanto queremos ver transformando o cenário brasileiro. Vem daí a importância crucial que o trabalho teórico e conceitual adquire,

na atualidade, para a ead online. Tanto quanto de uma legislação adequada, prescinde-se hoje de instrumentos intelectuais que ajudem a dotar as práticas formativas de EAD online da acuidade de autoquestionamento e da inventividade que apenas a letra da lei não lhes garantirão.

A EAD ONLINE: NOVAS PERSPECTIVAS E ANTIGOS IDEIAS

As grandes linhas de definição das políticas públicas de EAD online estão fixadas, como se sabe, pelo decreto 5622 de 2005 – que regulamenta o artigo 80 da lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – pela lei 11 273, de 2006 – que trata do financiamento da iniciativa pública na área – e, no caso específico da educação superior, pelo Decreto 5773, de 2006 – que dispõe sobre a supervisão e avaliação das IES – e pelos «Referenciais de qualidade para a educação superior a distância». Embora não possua, como ele próprio faz questão de ressaltar, «força de lei», este último documento, produzido em 2007 pela Secretaria de ensino a distância do MEC destaca-se pela produção de algumas orientações que, superando o âmbito para o qual foi concebido, influenciaram e continuam a influenciar grandemente a formação a distância praticada nas instituições públicas do país. E, de fato, tendo por finalidade atualizar os referenciais de qualidade para a educação superior a distância, com base nos «resultados dos processos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento no país», o documento destaca, já em sua introdução, duas importantes exigências que pesam sobre a educação superior online: a «necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar», entre outros; e a exigência de «conformação e consolidação dos diferentes modelos de oferta de cursos a distância», sendo explicitamente mencionados os «pólos de apoio presencial».

A redefinição, ou reinvenção dos conceitos-chave da educação corresponde não apenas às necessidades derivadas da introdução dos novos meios e tecnologias de informação e comunicação e específicas destes contextos, mas também à aspiração de que a

EAD online pudesse vir a responder pelos ideais democráticos que justificaram, num passado mais ou menos recente, a criação de uma instituição inteiramente consagrada à educação comum dos cidadãos e frente aos quais a Escola pública atual só faz produzir os sinais de seu esgotamento.

Neste sentido, o documento reafirma a educação – entendida não apenas como «processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho», mas também a «dimensão política para a formação do cidadão» – como princípio essencial, ao qual devem se submeter os «modos de organização» educacionais que derivem da característica própria à distância. Convocando para a criação de «diferentes modelos de oferta de cursos a distância», o documento prolonga as expectativas de renovação e vivificação depositadas na nova modalidade, e que as orientações oficiais só podem se limitar a anunciar. Ao fazê-lo, remete, porém, imediatamente para perspectivas mais remotas: exatamente para aquelas que originaram, nos tempos modernos, o projeto de Escola pública.

O local, a França, nos tempos da Revolução, e o projeto, o de estender a todos, ao mesmo tempo, os privilégios da cultura e da instrução, formando assim os futuros cidadãos como um corpo único e convergente que respondia pelo nome de nação⁵. Logo, porém, os ideais de *abrangência* e de *simultaneidade* da ação educativa são adotados por outro projeto, que disputou desde então com a cidadania o título de principal finalidade da escolarização comum: a formação dos trabalhadores.

No Brasil, a ampliação do ensino básico pareceu realizar-se a partir do último quartel do século XX; enquanto o século seguinte vem se caracterizando pelo esforço de ampliação do ensino superior. É neste ponto que se inserem as promessas da EAD online: lidar ao mesmo tempo com, por um lado, o esgotamento dos modelos tradicionais de atuação educativa, nos diferentes graus de ensino, responsabilizados pelos insofismáveis indícios de fracasso das finalidades escolares; e, por outro lado, responder eficaz e prontamente à premente necessidade de extensão do superior a parcelas mais amplas de jovens brasileiros.

5 Cf. Lilian do Valle. *A Escola e a nação*. São Paulo: Letras e Letras, 1997 e ... Ver também Lilian do Valle & Estrella Bohadanna, O quem da ead in *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, v. set-dez. 2009.

E, de fato, se a introdução dos novos recursos advindos do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação trazia um enorme desafio para as formas instituídas de pensar e de praticar a educação, ela também permitia vislumbrar possibilidades antes inimagináveis de coadunar em novíssimos patamares a abrangência e a simultaneidade da ação educativa.

Contudo, como não reconhecer aí, sob as novas roupagens que a informática e a cibernética tecem, o mesmo movimento que sempre impulsionou a educação a se fiar nos avanços técnicos para supor ultrapassadas todas as grandes questões com que se via defrontada? As tentativas de redução da prática educacional à técnica têm uma história que não começa, apesar do que se pôde supor, na modernidade⁶. Elas têm, todas, raiz na crença de que há um meio eficaz de responder a uma só vez, de uma vez por todas, aos intrincados problemas colocados pela formação humana. Em outras palavras, elas se apoiam todas, na ilusória decisão de encontrar alternativas para a dependência que os melhores projetos educacionais têm e sempre terão do movimento instituinte do cotidiano, da prática.

Não há, porém, como negar que a educação está longe de poder se manter imune às provocações e desestabilizações que são introduzidas pelos novos meios técnicos – sobretudo em se considerando o volume e a rapidez das aquisições que a informática permitiu à humanidade realizar. Nem este é, evidentemente, o objetivo. Como lembra Gumbrecht, as «materialidades» sempre afetam o sentido que a comunicação transporta⁷: mas ainda nos cabe decidir de que maneira queremos que esta materialidade da informação e da comunicação nos afete e afete nossos modos de pensar e fazer a formação humana. Cabe, em uma palavra, responder à criação com criação: somos forçados a inventar o modo de relação que pretendemos manter com as TIC. Neste sentido, é preciso admitir que a EAD online se apresenta, de fato, como uma preciosa oportunidade de rever, como solicita o documento, os «paradigmas» e os modelos educacionais que são os nossos.

6 Para uma abordagem sucinta da questão, ver Lilian do Valle. Tecnologia: a educação frente à questão de seu sentido e de seus limites, in: *Revista Logos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, 2001.

7 H. U. Gumbrecht. *A produção de presença*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-Rio, 2010, p. 37.

Mas, por quais paradigmas e modelos começaremos?

Vimos já insidiosamente respondendo a esta questão, ao questionar os limites da legislação para a criação de realidades educacionais: as políticas públicas não são o fato de uma legislação, mas de uma prática social. Então, porque não começar pelo paradigma que, apesar de tudo que possamos afirmar em contrário, insiste em fazer da educação um campo de simples *aplicação* de leis e regulamentos, de teorias, métodos e procedimentos definidos alhures? Mas é este paradigma que acaba, infelizmente, por se fazer presente no documento que vimos mencionando – que, a título de convidar para uma reflexão sobre os referenciais de qualidade que devem nortear o trabalho em EAD online, começa por propor a reflexão de alguns princípios – interdisciplinaridade e contextualização, interação e interatividade, multidisciplinaridade da equipe e unidade dos materiais didáticos – para, em seguida, ceder à tentação de construir, ele próprio, uma proposta de modelo pedagógico. É então que entra em cena uma rígida estruturação acadêmica, que introduz as figuras da tutoria presencial e à distância, os polos (então denominados de apoio) presencial, as coordenações «acadêmico-operacionais» nas instituições e de pólo.

Mas não é por acaso que, neste documento, a interrogação sobre a qualidade acaba se resolvendo na apresentação de um modelo de estruturação e de procedimentos educativos: isto define uma limitação que de fato é própria à nossa representação da lei – que não interroga, mas afirma, e da regulamentação – que não põe em questão, mas define a aplicação. Estaríamos condenados a estas duas opções: a definição geral e abstrata da lei, ou a indicação concreta, mas, limitada das regulamentações? Nenhuma delas parece, entretanto, adequada para captar o movimento vivo da prática educacional, examinando o *que pode vir a significar* a noção de qualidade – não oposta, mas complementarmente associada à noção de quantidade que as avaliações oficiais tão bem sabem considerar.

REFERENCIAIS DE QUALIDADE NA EAD ONLINE

Na prática, a noção de qualidade apresenta outros desafios. Para começar, ela deve, paradoxalmente, resistir à amplitude e indeterminação da definição legal, e à objetividade pragmática das

regulamentações para enfrentar de forma renovada os desafios que a realidade impõe. Na prática, tanto os princípios abstratos quanto os modelos muito concretos de atuação são, como diria C. Castoriadis, a um só tempo, excessivos e carentes⁸: e é na luta contra aquilo que parece não deixar qualquer espaço para a iniciativa, e aquilo que, ao contrário, não é bastante para orientá-la, que o dilema da prática se apresenta ao professor.

É que, desde o ponto de vista da prática, a qualidade não se encarna, nem numa definição geral, nem num procedimento, mas sempre nas figuras do aluno e do professor. «Interdisciplinaridade», «contextualização», «interação», «interatividade», «multidisciplinaridade», «unidade» são parâmetros para a avaliação dos meios colocados à disposição da formação humana. Mas eles não se aplicam ao sujeitos envolvidos no processo formativo, nem servem para dimensionar a finalidade última da EAD online.

No que se refere à formação humana, a «qualidade» não aceita outros referenciais, senão os fornecidos pelo humano – pelo aluno e pelo professor. E, sobre este tema, há, na literatura especializada, uma extraordinária convergência: é a *autonomia* o principal critério de definição da finalidade – e, portanto, do sentido e do valor de uma iniciativa educacional. Critério fundamental para avaliar a educação, a autonomia se apresenta, ao menos formalmente, como «...o meio para se chegar ao fim e o próprio fim buscado» pelos projetos pedagógicos.⁹

Ora, é exatamente frente à exigência da autonomia que as práticas instituídas de educação vêm demonstrando seus limites: é que, frequentemente, ao invés de contraporem-se, elas reforçam os laços de paternalismo e de condescendência com que se encaram habitualmente as dificuldades dos alunos.

ACEPÇÕES DA AUTONOMIA

Mas, para prosseguir em nossa reflexão, será preciso desafiar este aparente consenso estabelecido em torno do termo autonomia – em vista do qual ele tem-se adequado tão docilmente às definições

8 C. Castoriadis, *Encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 50.

9 Lílian do Valle. Por uma definição da filosofia da educação. In: *Ensino de filosofia - perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. , p. 263-276 - a partir de Cornelius Castoriadis, *O Estado do sujeito hoje*, in *Encruzilhadas do labirinto III - O Mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 207.

formais e se prestado a um uso tão indiscriminado no campo educacional.

Interessa-nos, em particular, distinguir duas de suas acepções, mais correntemente adotadas: a primeira, bastante antiga, remete à própria etimologia da palavra e ao significado histórico a que esteve associada. A segunda, que começa a se difundir a partir da modernidade e implica em um sentido bem mais restrito, ainda que talvez muito mais corrente da palavra, deve ser associada ao contexto de emergência do individualismo moderno.

Autonomia: na origem, o «nomos», palavra grega para dizer a convenção, a lei, o costume coletivamente instituído é suficiente para qualificar o prefixo «auto», desfazendo qualquer tentação contemporânea de ver aí um atributo isolado do sujeito. A autonomia é, pois, uma característica da pólis, que convoca cada cidadão para a reflexão e o posicionamento, mas que só se realiza como deliberação democrática da coletividade organizada. A autonomia é um modo de ser da sociedade, e um modo de os indivíduos se relacionarem com a sociedade e suas leis, e também uns com os outros. Não se trata apenas de «se dar sua própria lei», mas igualmente de *manter-se nesta condição de agente instituinte* de sua realidade:

Se ser autônomo, para o indivíduo, como para a sociedade, é se dar sua própria lei, isso significa que o projeto de autonomia abre uma interrogação sobre a lei que devo (que devemos) adotar.¹⁰

Este é exatamente o ponto em que as dimensões coletiva e individual da autonomia se encontram: porque o questionamento se funda necessariamente em uma reflexão pessoal, mas só faz sentido como exercício de um compromisso com realidades que vão muito além do indivíduo e seus interesses imediatos e locais. Por isto mesmo, nesta acepção, o questionamento que é próprio à autonomia se inspira e se nutre da perspectiva da construção comum.

A autonomia democrática está, pois, longe de ser simples auto-referência: a rigor, ela indica uma identidade (individual, coletiva) ainda em construção, em projeto. É a fidelidade à exigência de constante questionamento e autoalteração que responde pela capacidade crítica do sujeito autônomo.

10 Cornelius Castoriadis, *Feito e a ser feito – As Encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DPA, 1999, p. 221.

A única limitação verdadeira que pode comportar a democracia é a auto-limitação, que só pode ser, em última análise, tarefa e obra dos indivíduos (dos cidadãos) educados para e pela democracia. Essa educação é impossível sem a aceitação do fato de que (...) não há sentido que nos seja dado de presente, ou que seja fiador ou garantia de sentido – só há o sentido que criamos na e pela história.¹¹

Neste sentido, a autonomia, longe de justificar desatenção ao outro, implica, como lembrava o autor, na capacidade de prestar contas à coletividade de seus gestos e atos.

A segunda acepção do termo autonomia é, de certa forma, tributária da mesma aspiração antidogmática que conduziu a antiguidade ao questionamento do instituído. No entanto, em sua luta contra as imposições da lei e da tradição, os modernos buscarão apoio exatamente no princípio que os gregos haviam posto em dúvida para estabelecer seu poder de deliberação: a autonomia antiga foi conquistada pela distinção entre o que era «natural» – e, portanto, submetido a leis intangíveis – e o que era convencional – e, portanto, passível de mudança. Já para os modernos, o inimigo não era a natureza – que eles sonhavam poder observar em sua pureza com os novos instrumentos da ciência – mas a tradição metafísica, o dogma religioso. Eles buscavam, assim, paradoxalmente, o apoio que os clássicos haviam refutado: a natureza.

A liberdade humana já não era, pois, inscrita na pólis, na construção comum: muito pelo contrário, a sociedade se apresentava para os modernos como o maior limite à realização desta característica de autonomia que eles insistiam em instalar na natureza.

Porque a sociedade e suas leis são viciosas e corrompidas, o poder de autodeterminação deve ser reconhecido como privilégio do indivíduo: mas, deste, a natureza apenas fornece os delineamentos físicos e biológicos¹². Aos poucos – sem, contudo, que isto seja uma consequência apenas lógica – a autonomia vai sendo redefinida como característica que os humanos, a princípio, dividem com todos os viventes – e não mais como possibilidade artificial, criada pela e na pólis

¹¹ Idem.

¹² As referências cobririam aqui quase todo este que poderíamos denominar em uma grande generalização de pensamento iluminista, em suas diversas expressões na tradição francesa, alemã e anglo-saxã.

democrática: a diferença é que a relação de contínuo questionamento estabelecida com a lei, com o nomos, é agora substituída pela necessidade de conservação, a todo preço, do *status quo*.

Isto se torna evidente na maneira como, mais recentemente, para mencionar apenas um exemplo, Francisco Varela se propôs a retomar a questão da autonomia – tendo sido objeto de entusiástica acolhida por parte de muitos setores do meio educacional. Varela define a autonomia em um sentido estritamente biológico: trata-se, em poucas palavras, da autossuficiência de um «sistema» que, por *não depender do exterior*, caracteriza-se pelo «fechamento operacional, informacional e cognitivo»¹³.

É, pois, no mínimo curiosa a recepção tão calorosa que a perspectiva biológica de Varela, transplantada nos textos que escreveu com H. Maturana, obteve entre os educadores. Pois, nesta acepção, a autonomia não só não admite, como de fato torna inconcebível a ideia de formação humana: o que haveria de mais contrário à lógica da educação, do que a ênfase no fechamento, na auto-suficiência, na conservação? Por isto mesmo, a autonomia que nos interessa

...não é fechamento, mas a abertura: abertura ontológica, possibilidade de ultrapassar o enclausuramento informacional, cognitivo e organizacional que caracteriza os seres autoconstituintes porém heterônomos. Abertura ontológica, pois ultrapassar esse fechamento significa alterar o «sistema» cognitivo e organizacional já existente, portanto, constituir seu mundo e a si próprio segundo diferentes leis, e, portanto, criar um novo *eidos* ontológico, um si-mesmo diferente em um mundo diferente. Tal possibilidade só aparece, que eu saiba, com o ser humano. Ela aparece como possibilidade de pôr em questão – não de modo aleatório ou às cegas, mas sabendo o que se faz – suas próprias leis, sua própria instituição quando se trata da sociedade. O domínio humano aparece primeiramente como um domínio que exhibe forte heteronomia («autonomia» no sentido de Varela).¹⁴

13 Cf. Francisco Varela & H. Maturana Rumesin, *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Norwell, MA: Kluwer Ac. P., 1979 e *The embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press, 1993.

14 Cornelius Castoriadis, A lógica dos magmas e a questão da autonomia, in: *Encruzilhadas do labirinto, II – Domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1097, p. 420.

Chegamos, pois, a uma ideia de autonomia que dificilmente se adequa aos usos costumeiros que dela faz a prática educacional instituída, que insiste em reduzi-la à sua face mais imediata – a autonomia funcional, tal como a psicologia a definiu: aquisição, a princípio por parte do *infans*, da «independência» biológica, controle dos esfíncteres como metáfora (improvável) de realização da capacidade humana de iniciativa. E, de fato, para a criança esta etapa é essencial para a aquisição do movimento físico, do simples deslocamento. Brevemente, porém, mais lhe será exigido, e então estará em questão um outro tipo de movimento – como aquele que leva o sujeito em direção ao projeto de autoformação que ele pôde construir.

A AUTONOMIA DO ALUNO

O primeiro obstáculo à expressão da qualidade de que a EAD é capaz encontra-se, no entanto, já na incapacidade do ensino tradicional de prover a autonomia, entendida no sentido mais estrito – autonomia funcional – de seus alunos. Aqui, a metáfora orgânica encontra um lugar que não é de derrisão: tal como a criança adquire uma independência toda funcional em relação à figura materna, é para começar no controle das simples operações do cotidiano escolar que se estabelecem as bases da autonomia do aluno.

Não haveria aí distinção entre as modalidades de ensino, não fôra o fato de que, na EAD, torna-se mais evidente a exigência de apropriação e domínio da linguagem – desdobrada, aqui, na língua escrita que compartilhamos na sociedade e nas linguagens próprias ao meio digital.

Acumulam-se, assim, dois problemas de ordem diversa, ainda que de origem semelhante: à parca familiaridade com os meios de expressão escrita em que o ensino tradicional mantém seus alunos somam-se, agora, os estritos – para não dizer totalmente insuficientes – limites de proficiência na manipulação dos recursos digitais.

O problema, repita-se, não é exclusivo dos cursos online: este apenas evidenciam mais claramente as deficiências que outras situações pedagógicas conseguem mascarar.

Mas, como lidar com os problemas de alfabetização cultural e digital? Esta questão tem sido escrupulosamente evitada pelo ensino tradicional, que desperdiça toda sua criatividade construindo

meios de disfarçar as limitações de seus alunos. Na EAD, «artifícios estéticos», que servem para contornar, sem resolver, as dificuldades dos alunos, consistem em superestimar os benefícios da oralidade – constituindo-se em verdadeiros entraves para a aquisição do pensamento discursivo e da comunicação formal típica do universo científico-acadêmico – e, por incrível que pareça, em superestimar as vantagens da «presencialidade» – sob forma de investimento indevido nos «pólos de apoio presencial» ou, ainda, em qualquer outro estratagema que evite o enfrentamento das dificuldades relativas ao domínio das linguagens próprias às TIC.

Porém, a EAD introduz uma dificuldade própria, diretamente derivada do que se apresenta como benefício específico da modalidade: é que a «flexibilidade», a «mobilidade» e o ajustamento ao «tempo e espaço» do aluno dependem de suas condições de acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem. Mas, estes, por sua vez, dependem de uma infraestrutura de acesso que não pode ser simplesmente postulada, sobretudo na realidade brasileira. Assim, a dependência dos «pólos de apoio presencial» denota as fragilidades do sistema, sobretudo quando desdobrada em uma atitude paternalista que pretende substituir a participação nas AVA pelo trabalho «(semi-)presencial».

Porém, em seu sentido pleno, a autonomia não pode ser reduzida a estas exigências funcionais: pois ela se manifesta principalmente como expressão da iniciativa, da criatividade e do compromisso de que são capazes os humanos, exatamente porque provocados por seu meio de inserção e de vida. Trata-se, pois, de exigir como peça essencial, como certificado insubstituível do elo que compromete cada aluno com seu curso, do seu projeto de autoformação, o enraizamento devido em uma comunidade de vida e de destino. Sem a âncora da socialização, qualquer iniciativa de EAD se restringirá ao treinamento técnico, sem atingir as finalidades de uma autêntica formação humana. Não será preciso acrescentar, contudo, que sem a devida capacitação técnica, qualquer veleidade de formação humana tenderá para a ilusão.

Mas será que estas exigências identificadas como cruciais para a qualidade na EAD se resolvem pela formulação de um «projeto pedagógico»? Tanto parece claro que a explicitação destas condições filosófico-pedagógicas é essencial para o trabalho realizado, quanto é uma certeza que a simples formalização não garante o bom resultado

da empreitada. Onde se deverá, então, depositar as garantias de um trabalho de qualidade?

A AUTOMIA DO PROFESSOR

Chegamos, talvez, àquela que se constitui, queiramos ou não, no âmago da questão da qualidade: a construção das condições de autonomia indispensáveis para que o professor possa se investir plenamente na realização de seu projeto de estimulação da autonomia do aluno.

No caso do professor, a autonomia se manifesta, antes de mais nada, como exigência ímpar de inventividade que dê suporte à experimentação e à produção de novas estratégias educativas que fazem existir a EAD online. De forma geral, espera-se do professor que ele seja capaz de dominar os «conteúdos específicos» pelos quais responde sua disciplina, tanto quanto acompanhar sua continuada atualização; mas a EAD online é muito mais exigente: ela impõe ao professor a destreza na manipulação dos meios e recursos virtuais, mas também a abertura afetiva e cognitiva indispensável para acompanhar as contínuas e aceleradas modificações que são introduzidas nesses meios e recursos.

Estas mesmas qualidades de abertura e capacidade de renovação se mostram, ainda, indispensáveis em virtude de duas outras exigências que pesam sobre o professor da EAD online: o trabalho constante de estudo e exploração que caracteriza desde sempre sua atividade docente, mas que em seu caso se mostra mais aguda na medida em que se trata de adaptar estes conhecimentos às novas possibilidades e circunstâncias dos AVA; e a experimentação cotidiana de novas abordagens e métodos de atuação propiciados pelo meio digital.

Não há dúvidas de que, frente a estas exigências, torna-se de fundamental importância a capacidade de trabalhar em equipe, socializando dificuldades e experiências. Não é possível, para um professor da EAD online, imaginar que vai *realizar seu trabalho isoladamente*, partindo sempre do zero, ali onde outras experiências lhe fornecem as condições de ir mais além.

Uma das manifestações mais poderosas da autonomia conquistada pelo aluno ou pelo professor situa-se em sua capacidade de acolher o erro, não com uma condenação lançada à sua capacidade ou ao seu

desempenho, mas como uma oportunidade concretamente oferecida de crescimento e de superação. Porque não confia suficientemente nas virtudes pedagógicas do erro, o aluno espera do professor as respostas prontas; porque não aceita o poder regenerador do erro, o professor o evita e o disfarça, ao invés de proclamá-lo e compartilhá-lo com os membros de sua equipe.

Ocorre que nem o aluno nem o professor da EAD online estão naturalmente preparados para os desafios que lhes são impostos: a qualidade se revela, portanto, uma consequência direta de uma verdadeira revolução, da introdução de um novo ethos, para o qual a autonomia é, como nas sábias palavras de Castoriadis que aqui repetiremos pelo prazer da reiteração, «...o meio para se chegar ao fim e o próprio fim buscado»¹⁵. Por isto mesmo é que, parafraseando M. I. Finley ao referir-se à democracia e aos atenienses, somos levados a afirmar que, instituindo a EAD online, nossa geração de professores passou a ver-se forçada à inventividade¹⁶.

O que se pode e se deve esperar das políticas públicas de educação superior a distância? Que elas reconheçam seus limites de atuação, e que não desconheçam também o papel que, no desafio da qualidade, é devido ao professor.

ABSTRACT

What can and should we expect from public policies on higher education online? This is the starting point of this reflection that we wanted to propose here in response to the call from the group of research on "education policies and management" of the postgraduate program in education of Tuiuti University in Paraná so that we engage in a further thought process on online distance learning. However, despite the importance and urgency of this current topic for our education system, we must agree that our thought process should lead us to a much older issue, which societies continue to confront in their institution process, with regard to the coverage and limits of democratic laws and the set of regulations that follow on their heels; and also, with regard to our mode of effective and symbolic relations with the general form through which guidelines for our common life are established.

Key-words: online education; policies on higher education online and quality; education and democratic laws.

15 Por uma definição da filosofia da educação. In: Ensino de filosofia - perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v. , p. 263-276.

16 Moses I. Finley. *L'invention de la politique*. Paris : Flammarion, 1983, p. 91.

RESUMEN

¿Qué se puede y se debe esperar de las políticas públicas sobre la educación superior a distancia? Este es el punto de partida de la reflexión que nos interesó proponer aquí, en respuesta a la convocatoria de la línea de investigación sobre "Políticas y gestión de la educación", del Programa de postgraduación en educación de la Universidad Tuiuti de Paraná, para que reflexionásemos aún sobre la ead online. Pero, mucho más allá de la relevancia y de la urgencia con que se arroja, en nuestra actualidad educacional, esta interrogación, debemos convenir que nuestra reflexión nos conduce de nuevo a una cuestión mucho más antigua, con la que siempre se enfrentaran las sociedades, en su proceso de institución, y que se refiere al papel, al alcance y a los límites de las leyes democráticas y del conjunto de las reglamentaciones que a ellas se refieren. Y que se refiere, también, a nuestras modalidades de relación afectiva y simbólica con la forma general en que son instituidas las grandes directrices de nuestra vida común.

Palabras-claves: educación online; políticas públicas sobre la educación superior a distancia; leyes democráticas y educación;

Recebido em: abril de 2011

Publicado em: julho de 2011