



DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA À EDUCAÇÃO *ON LINE*: UM PERCURSO PELO ESPAÇO

ELIANA POVOAS BRITO

Resumo:

O presente trabalho situa-se no campo das políticas públicas para a educação brasileira e focaliza a Educação a Distância enquanto uma modalidade educativa que, crescentemente, vem conquistando o reconhecimento político-social como uma forma de promoção da democratização, expansão e interiorização da oferta do ensino público no Brasil. O objetivo proposto é o de responder, a partir de uma abordagem genealógica, a seguinte questão: Como pôde na história das políticas educacionais brasileiras, a educação a distância se constituir em aposta governamental voltada à inclusão social por meio do acesso ao ensino superior? As considerações colocadas como respostas indicam que a passagem da educação à distância para a educação *on line* parece forçar um reconhecimento mais complexo da coexistência de outras culturas, de outras trajetórias e de outros modos de vida nos processos de ensino-aprendizagem.

Políticas públicas – Educação a Distância – Ensino Superior

DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA À EDUCAÇÃO *ON LINE*: UM PERCURSO PELO ESPAÇO

1- INTRODUÇÃO

Era a rádio perfeita, pois entre os “pingos do tempo” dava curtos ensinamentos dos quais talvez um dia viesse precisar saber (LISPECTOR, 1983, p.53).

Este trabalho situa-se no campo das políticas públicas para a educação brasileira e focaliza a Educação a Distância – EAD¹ - enquanto uma modalidade educativa que, crescentemente, vem conquistando o reconhecimento político-social como uma forma de promoção da democratização, expansão e interiorização da oferta do ensino público no Brasil.

Contextualizada no âmbito das políticas sociais brasileiras, a Educação a Distância costuma ser problematizada, pelos estudos da área, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Motivada pelas dimensões legais atribuídas a EAD neste ordenamento, a literatura nacional tem focado sua atenção na visibilidade adquirida pela EAD a partir de então.

Nesta direção, a constatação de que a EAD obteve acelerado crescimento e acerbado interesse tanto por parte das instituições superiores de ensino, quanto por parte da população brasileira, a partir de sua inclusão na LDB, possibilitou um acúmulo significativo na área potencializado pelas discussões que envolvem as transformações na sociedade decorrentes dos avanços tecnológicos.

No que pese o significativo valor destas teorizações para o avanço da área da EAD, defendendo o ponto de vista de que ao centrarem suas problematizações no cenário contemporâneo, analisando suas potencialidades e seus limites, as investigações sobre a memória histórica da EAD no Brasil têm sido relegadas ao simples resgate cronológico de suas principais iniciativas no campo da educação brasileira. Por conseqüência, temos tido dificuldades em responder a uma questão aparentemente trivial, qual seja: Como pôde na história das políticas educacionais brasileiras, a educação a distância se constituir em aposta governamental voltada à inclusão social por meio do acesso ao ensino superior?

O objetivo deste artigo é buscar responder a esta questão a partir de uma releitura da história da educação brasileira que permita interrogar as condições dentro das quais se tornou possível planejar e posteriormente consolidar a EAD no conjunto das políticas públicas para a educação brasileira.

Para tanto, a análise realizada se beneficiou de elementos extraídos da abordagem genealógica proposta pelos estudos foucaultianos, especialmente, a partir de três regras metodológicas: princípio da descontinuidade, trabalhar os discursos como práticas descontínuas; o princípio da especificidade, ou seja, práticas em que os acontecimentos encontram sua regularidade, e, por fim, o princípio da exterioridade que considera as condições externas de possibilidade do discurso.

Cabe ressaltar que, para os limites deste trabalho, não se procede ao exame metucioso das alianças e das rupturas políticas tecidas entre a EAD e a educação regular ao longo da história das políticas educacionais brasileiras. Se algumas vezes recorreremos às grandes periodizações é no intuito de ressaltar seus matizes e, sobretudo, dar relevo às condições sociais, econômicas e políticas que permitiram o movimento de formação/transformação destas práticas educativas.

Dito isto, este artigo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira, apresentamos uma releitura da história da educação brasileira que permitiu localizar a gênese

da EAD no Brasil, inscrita numa "política de espaço" adotada no Brasil desde a década de 20, do século passado, se prolongando até o final do século XX. Política esta que para além de simples divisões geográficas operou dividindo sujeitos, ao mesmo tempo em que lhes atribuíam determinadas qualidades, determinados modos de ser e de estar no mundo.

Na secção seguinte, problematizam-se os redimensionamentos sofridos pelas categorias de tempo e de espaço nas sociedades atuais, com o objetivo de analisar as conseqüências destas mudanças para a instauração de uma nova racionalidade nas políticas de espaço. Busca-se, a partir daí, interrogar suas implicações para a formulação de políticas públicas em EAD no Brasil.

Na terceira secção deste texto, examinamos o Sistema Universidade Aberta do Brasil enquanto uma política pública intergovernamental que aposta na educação *on line* e tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para fechar o texto, apresentamos algumas considerações finais sobre o tema desenvolvido nas secções anteriores.

2- A Emergência da Educação a Distância (EAD): movimentos de reordenações na política do espaço social brasileiro

A leitura da trajetória da Educação a Distância (EAD) no Brasil tem sido orientada pelo esforço intelectual em mapear sua história na tentativa de subsidiar uma melhor compreensão acerca de sua contemporaneidade no cenário educacional brasileiro. Através destes estudos podemos acompanhar, especialmente, a transcrição do ordenamento de fatos numa temporalidade seqüencial que parecem não ultrapassar a simples apresentação cronológica de uma série de práticas educativas que, pelo conjunto das características metodológicas utilizadas, são consideradas como origens da EAD no Brasil.

Neste quadro de referências os estudos por correspondência, e de forma mais marcante, a radiodifusão emerge no Brasil na década de 20 do século passado, como prática fundadora seguida do surgimento do Instituto Monitor (1939), do Instituto Universal Brasileiro (1941) e assim sucessivamente até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394) de 1996.

A partir da promulgação da Lei 9394/96, a história da EAD brasileira é apresentada como uma modalidade educativa que mantém contínuas relações de cumplicidade com as inovações tecnológicas e, por conseqüência, tende a acompanhar sua evolução tecnológica e suas potencialidades educativas. Novamente, o percurso histórico, ainda que contextualizado na contemporaneidade, é tratado a partir da socialização de experiências, reflexões sobre programas específicos e relatos acerca de modelos metodológicos adotados. Outro tipo de reação intelectual frente ao reaparecimento da EAD no Brasil foi marcado pelo retorno à crítica sociológica dos anos 80 e, enquanto tal, a EAD foi condenada antes mesmo que pudéssemos analisar suas produtividades.

Sem negar a importância destes estudos para a compreensão da atual situação da EAD no Brasil, é necessário ressaltar que sua memória política fica aprisionada na vala histórica constituída por registros de fatos e pela enumeração de tentativas políticas, corporificadas em programas isolados que fracassaram ao tentar eleger esta modalidade educativa como política pública a serviço da educação brasileira.

Outra possibilidade de compreensão da história da EAD no Brasil pode ser obtida a partir da inscrição desses registros numa perspectiva genealógica, evidenciando as suas linhas de continuidade e de descontinuidade, assim como os seus efeitos no discurso das atuais políticas públicas. Em poucas palavras, se constitui numa forma de abordagem histórica que contribui para dar conta da constituição de conhecimentos, discursos, domínios de objetos e seus sujeitos.

A opção por este tipo de abordagem teórico-conceitual nos permite localizar a gênese da EAD brasileira, inserida numa "política de espaço" que foi adotada no Brasil desde o início do século passado e que tem a radiodifusão brasileira como marco fundador.

Neste sentido, a emergência da radiodifusão como prática pioneira, ao colocar o rádio a favor da educação emerge no interior de uma política de saneamento social que para além de estabelecer divisões geográficas operou dividindo sujeitos, ao mesmo tempo em que lhes atribuíam determinadas qualidades, determinados modos de ser e de estar no mundo. Divisões estas que se iniciam pelo projeto modernizador dos centros urbanos brasileiros, muito especialmente, pela cidade do Rio de Janeiro²(nosso Distrito Federal), e que tem no cinema³ e, especialmente, na radiodifusão, voltada "para a cultura dos que vivem em nossas terras", (ROQUETTE-PINTO, 1932, p. 16), seu marco inaugural. Nas palavras deste autor: "No Brasil, o rádio e o cinema têm que ser a escola dos que não têm escola" (ibid.).

A partir desta época, inicia-se uma divisão das cidades brasileiras (a exemplo do Rio de Janeiro) em espaços pobres e em espaços ricos, em habitações pobres e ricas, obedecendo à lógica de que os centros urbanos, as vitrines modernas do país, deveriam ser ordenados pelos padrões estéticos ditados pela prática da arquitetura saneadora.

Esta divisão que delimita e ordena os espaços é, ao mesmo tempo, uma divisão de sujeitos e seus respectivos modos de vida⁴. É, portanto, uma divisão que classifica os sujeitos "em" seus estilos de vida. Desta forma, não se trata de uma divisão que se opera simplesmente por medidas econômicas ou geográficas. Diz respeito a uma série de outras qualidades relativas às formas de existência das pessoas (desocupados, desempregados, ignorantes, promíscuos, imorais, etc.) que, agrupadas, passarão a representar área de risco social: perigo sanitário e político.

Em virtude dessa divisão as reordenações do espaço social e de seus sujeitos se tornam de extrema significância política para o processo de instauração de uma nova cultura:

(...) esperamos que dentro de mais dois meses duas favelas, das mais feias do Rio, as do Largo da Memória, e aquela que o carioca apelidou, pitorescamente, de Cidade Maravilhosa, e que vai da margem da Lagoa Rodrigo de Freitas ao leito da linha do bonde do Leblon, não mais estejam manchando a nossa cidade. (MOURA, 1943, p. 263).

Usando diferentes estratégias discursivas, as práticas sociais que disputavam as políticas do espaço brasileiro produziram o indivíduo do interior, metaforicamente, representado pelo Jeca Tatu de Monteiro Lobato, como um sujeito desqualificado, incompetente para a ocupação e desenvolvimento do país. Aqui, o caso pernambucano se torna exemplar. "Além de fazer desaparecer o mocambo da paisagem recifense, era preciso deslocar o mucambeiro para trabalhar em colônias agrícolas, afinal a integridade higiênica da cidade estava ameaçada." (LIRA, 1994, p. 64).

Cabe destacar que o Brasil foi o primeiro país sul-americano a ter um movimento eugenista organizado, a partir da criação da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), consolidado a partir de sua integração com o movimento higienista. A integração destes dois movimentos se tornava particularmente útil para justificar o novo ordenamento espacial e, por efeito, a divisão da força de trabalho, pois "oferecia mecanismos de contenção dos conflitos sociais provenientes das reivindicações trabalhistas e justificavam o fortalecimento do Estado".

Inscrevem-se neste solo discursivo os estudos sobre as raças e suas heranças genéticas, clima e degeneração dos trópicos associados a estudos meticolosos sobre as condições de saúde em regiões distantes dos centros urbanos brasileiros, que resultam no consenso de que era necessário educar a população brasileira. A afirmação de que “os males do cruzamento são apenas males da miséria, da fome e da doença” (ROQUETTE-PINTO, 1935, p. 61) desloca os discursos raciais para o campo dos discursos educacionais, assegurando que um “homem precisa ser educado e não substituído” (ibid. p. 59).

A partir destes discursos inicia-se uma operação discursiva a qual buscará uma articulação entre os saberes da eugenia e os saberes da medicina sanitária tendo a Escola Nacional como um dispositivo de integração social. Busca-se aí a formação de um espírito nacional capaz de produzir uma identidade nacional. Para tanto, não importava quão diferentes pudessem ser os estilos de vida, a situação econômica e cultural dos sujeitos interioranos, sequer as questões de gênero ou de raça deveriam ser consideradas, pois para a criação de uma cultura nacional era necessário que todos se sentissem representados e pertencentes à mesma e grande família nacional (cf. HALL, 2001, p. 59).

Considerada como um “rendoso investimento”, a educação aparecerá no Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (1970-1974), como condição básica para o processo de desenvolvimento independente, assim como necessidade essencial de uma sociedade democrática. Na tentativa de integrar o país no grupo das sociedades “adiantadas”, o governo brasileiro objetivou criar um tipo de educação capaz de oferecer condições que apressassem o desenvolvimento total do país.

Este tipo de educação, pautado pelas intenções do governo, passava pela possibilidade de planejar um sistema de educação permanente, que oferecesse ao homem brasileiro a oportunidade de educar-se constantemente, de acordo com suas características individuais e mantendo, ao mesmo tempo, a soma dos recursos humanos, necessários ao desenvolvimento e ao progresso do país.

Os programas brasileiros voltados ao treinamento da população adulta para formar hábitos e atitudes positivas em relação ao trabalho, na década de 70, respondem à necessidade de desenvolver procedimentos disciplinares que ajustem esta crescente população entendida como “ociosa” e “desqualificada” frente às novas exigências colocadas pelas mudanças tecnológicas dos modos de produção capitalista.

Nesta direção os discursos constituintes das práticas educativas, que se utilizaram de recursos tecnológicos (rádio e televisão), dirigiam-se à educação de jovens e adultos marginais para um modelo de sociedade que almejava ser democrática e moderna através do desenvolvimento de uma cultura comum e pela competitividade no mercado internacional.

Esta modalidade educativa caracterizou-se por ser uma educação de caráter supletivo e não-formal (como foi o caso do MOBREAL, do Projeto MINERVA⁵, entre outros) e encontrava-se justamente voltada ao suplemento das carências sociais historicamente marcadas pela exclusão de um grande número de crianças e jovens dos processos de escolarização. Construída como educação supletiva, este tipo de prática educativa caminhou um longo trajeto histórico pelo avesso da história da educação chamada regular. Constituíram-se em programas, projetos, experiências, atravessadas pela dimensão do provisório, do passageiro, do eventual, e, como tal, não adquiriu destaque no rol das políticas públicas educacionais.

Entretanto, no decurso desses processos, abriu-se uma clivagem discursiva formada pelos discursos que compõem a educação formal em oposição à educação não-formal. Essa clivagem foi vigorosamente aprofundada nos anos 80⁶, do século XX, a partir de um conjunto

de discursos críticos que tenderam atribuir à técnica e, por conseqüência, ao chamado tecnicismo pedagógico e aos tecnólogos de plantão do regime militar, o estatuto social de vilão da educação.

Como os programas educativos não-regulares foram os que mais aderiram à utilização das técnicas em suas práticas de ensino, estes foram a partir de então, condenados a uma espécie de clandestinidade discursiva na literatura educacional brasileira. Por conseqüência, na década de 80, do século passado, expressões como: técnica, tecnologia e tecnológico, por exemplo, foram silenciadas no vocabulário educacional de vanguarda pedagógica, especialmente nas perspectivas educacionais nomeadamente progressistas.

Para fechar este tópico, pode-se afirmar que a trajetória histórica percorrida pela educação a distância no Brasil até os últimos anos do século XX, orientou-se pelas pegadas da Modernidade e, em seus rastros, trilhou a possibilidade de contribuir com a ordem, com a segurança e progresso social ancorado pelo desejo de colonizar o diferente a partir da imposição da norma, da verdade e da cultura comum.

Na tentativa de “alcançar a todos”, os medias surgiram no mapa da sociedade disciplinar como uma forma de educar/tratar as exclusões sociais desde uma matriz geral da inclusão, da cura, da reabilitação, da preparação, da educação, da normalização. Ensaio estes que, como veremos a seguir, parece muito mais ter teimado em escapar das grelhas das divisões territoriais e seus mecanismos de controle e vigilância do que propriamente ter se submetido aos rituais e as tecnologias de governo que lhes são correlatas.

3- Por uma nova política de espaço

Assistimos a chegada do século XXI com um estonteante fluxo discursivo anunciando-o como marco de uma nova era. Utilizando-se de uma variedade de expressões, diversas abordagens apoiadas em diferentes ferramentas conceituais nomeiam-no como a emergência de um novo tipo de sistema social: “sociedade de informação”, “sociedade de consumo”, “sociedade do espetáculo”, “sociedade de controle”. Outras preferem caracterizá-lo como percussor de uma fase posterior, uma espécie de fechamento da etapa anterior: sociedade pós-moderna, modernidade tardia, sociedade pós-industrial e assim por diante.

Inseridos nesta discursividade, conceitos como translocalidade, globalização, desterritorialização, transnacional e pós-nacional, entre outros, passam a integrar o vocabulário atual, na tentativa de dar sentidos às transformações pelas quais passam as tradicionais fronteiras nacionais e as complexas relações entre local e global, colocando como centro de problematização as categorias de tempo e de espaço frente a uma ordem social que milita contra um espaço individualizado, esquadrinhado, medido, planejado, sólido. Em seu lugar desenham-se sociedades de mudanças rápidas, constantes e permanentes. E mais: neste contexto, temos sido constantemente cobrados a ter “que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compreensão de nossos mundos espaciais e temporais” (HARVEY, 1989, p. 240).

As mudanças nos parâmetros de espaço, de tempo – o desalojamento do sistema social – utilizando a expressão de Giddens, trouxeram conseqüências inusitadas à compreensão de nós mesmos e dos nossos costumeiros modos de vida. “No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência humana” (GIDDENS, 1991, p.43).

Decorre daí a tensão provocada entre as formas instituídas de ser e de estar no mundo e as forças de transformação decorrentes das mudanças econômicas, sociais, políticas e simbólicas que configuram nossas sociedades atuais. No entanto, se por um lado, este

tensionamento nos causa vertigens, por outro, nos coloca frente à impossibilidade de voltar atrás, aos nossos antigos modos de vida.

Nossas dificuldades em lidar com os fluxos e os refluxos de uma economia globalizada, de uma identidade descentrada, de um consumismo cada vez mais desenfreado e de tantos outros paradoxos contemporâneos têm colocado em suspeita o próprio sentido de muitas de nossas lutas históricas e seus objetivos frente à avalanche de transformações sociais que questionam de forma arrebatadora os fundamentos sobre os quais se constituíram verdades sociais historicamente perseguidas.

Provavelmente “sair desta encruzilhada” nos leve a difícil tarefa de examinar as possibilidades de coexistir na contemporaneidade, apreender seus traçados, cartografar seus espaços/tempo e, a partir daí, mapear novos territórios em busca de saídas alternativas.

Dito isto, meu interesse neste tópico se constitui pela possibilidade de examinar os redimensionamentos sofridos pelas categorias de tempo e de espaço nas sociedades atuais, com o objetivo de analisar as conseqüências destas mudanças para a instauração de uma nova racionalidade nas políticas de espaço. Busco, a partir daí, interrogar suas implicações para a formulação de políticas públicas em EAD no Brasil.

Embora reconheça a complexidade que envolve o conceito de políticas públicas, seus diferentes enfoques teóricos e metodológicos, e, como conseqüência, as diversas possibilidades de análises que delas decorrem, para os limites deste texto me aproximo, inicialmente, do entendimento de políticas públicas expresso por BONETI (2007, p. 74) quando a conceitua como “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

A conceituação acima transcrita se mostra interessante, na medida em que não estabelece uma relação de associação direta e verticalizada entre as noções de Estado, poder e políticas públicas dominantes entre os estudos da área, abrindo o leque de possibilidades para uma compreensão mais relacional acerca das relações de poder e seu jogo de forças sociais.

Com isto, me permite argumentar a favor de uma concepção de políticas públicas que se afasta do modelo jurídico centrado nas questões legais que são estabelecidas entre Estado e cidadãos, questionando, desta forma, toda uma tradição teórica nas ciências políticas que, de uma forma ou de outra, se inscrevem nas teorias criadas pelos filósofos do século XVIII, segundo as quais o poder era concebido como algo ou alguma coisa que podia ser transmitida para constituir a soberania, tendo o contrato social como seu instrumento legitimador. No interior de enfoques teóricos análogos, o sistema jurídico é referência de poder, tanto para limitar o poder soberano quanto para exigir seu exercício como direito dos cidadãos e, por efeito, dever do Estado.

Por outro lado, admitir o *deslocamento* em relação ao Estado não significa desconsiderá-lo, nem enfraquecê-lo nas relações de poder em determinadas sociedades. Antes, trata-se de compreendê-lo a partir de outra dinâmica do poder nas sociedades modernas. É possível que Deleuze (1991, p.35), em sua leitura de Foucault, expresse com clareza essa questão. Diz ele: “Foucault mostra, ao contrário, que o próprio Estado aparece como efeito de conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que se situam em um nível bem diferente e que constituem por sua conta uma ‘microfísica do poder’ (ib.).

De fato, a proposta foucaultiana sugere uma espécie de inversão nas formas como tradicionalmente vínhamos entendendo e analisando as relações de poder social. Isto porque, em geral, as análises partem do pressuposto de que o poder está centrado no Estado e buscam investigar até que ponto esse poder se prolonga e se reproduz para os setores mais periféricos da sociedade. A idéia de Foucault (1992, p. 184) sugere o contrário: “partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e, depois, examinar como

estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc.”

Foucault nos ensina que as sociedades disciplinares impuseram uma reorganização do tempo e do espaço, a partir da emergência de um tipo de poder (poder disciplinar) que se exerce a partir do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar. Desta forma, as disciplinas rompem com a sociedade de soberania, na qual o castigo era imposto ao corpo como forma de controle, e busca em exercícios de “dividir no espaço (o que resultava nas práticas específicas de internar, enquadrar, ordenar, colocar em série...) e ordenar no tempo (subdividir o tempo, programar o ato, decompor o gesto...), compor um espaço-tempo (todas as maneiras de “constituir uma força produtiva cujo efeito deve ser superior ao somatório das forças elementares que o compõem”)” (DELEUZE, 1991, p.79).

Já a leitura de Bauman (1999) sobre as técnicas disciplinares analisadas por Foucault apresenta outra compreensão. Este autor concorda que, na modernidade clássica, a imagem do panóptico tenha se constituído em uma metáfora q’uase perfeita das facetas cruciais da modernização do poder e do controle” (ib. p. 57), no entanto ele argumenta que persistir com este tipo de imagem de poder pode muito mais impedir do que propriamente facilitar a percepção da natureza da mudança atual.

Bauman (1999) vai analisar os redimensionamentos sofridos pelos centros de poder na contemporaneidade como um dos efeitos da compreensão de tempo/espaço no atual regime social. Defende o argumento de que com o advento da rede mundial de computadores, o espaço deixa de ser planejado, territorial, urbanístico e arquitetônico para se tornar um espaço projetado, artificial, maleável, mediado pelo hardware. Por efeito, na nova hierarquia social, política, econômica e cultural, as distâncias já não importam mais. É o anúncio do fim da geografia na perspectiva do espaço, sendo que as fronteiras estatais ou as barreiras culturais vão se mostrando, em retrospectiva histórica, como meros efeitos secundários da velocidade, “limites de velocidade”.

Inscrita nesta possibilidade de entendimento, a banalização do significado atribuído às distâncias – as distâncias entre as localidades perderam os significados enquanto distâncias de tempo - trazem como correlato uma ruptura com a política de espaço, na medida em que o espaço e seus delimitadores deixam de importar, “pelo menos para aqueles cujas ações podem se mover na velocidade da mensagem eletrônica” (BAUMAN, 1999, p. 43).

Nesta perspectiva, as divisões entre cidade/campo, centro/periferia reduz sua evidência e seu valor estratégico para as relações de poder social e, por conseguinte, para as políticas de espaço. Agora, “o espaço construído participa de uma *topologia eletrônica* na qual o enquadramento do ponto de vista e a trama da imagem digital renovam a noção de setor urbano” (VIRILIO, 2005, p. 10). Neste contexto, Virilio vai defender a necessidade de uma economia política da velocidade, aos moldes da economia política das riquezas e da acumulação.

Pierre Lévy entra nesta discussão para argumentar que o ciberespaço - compreendido como um fenômeno decorrente de demandas sociais historicamente datadas na crise de paradigmas da virada do século XX para o XXI – engendra um tipo de arquitetura característica do novo urbanismo. De acordo com o seu pensamento: “a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes.” (LÉVY, 1999. p.123).

Remetendo ao *Ágora* da tradição grega, o ciberespaço, na acepção de Lévy, se constitui num equipamento coletivo de sensibilidade, de inteligência e de relações sociais. Nesta direção, a idéia de construção social de um *Ágora* virtual potencializador da promoção da cidadania ativa, mediada por uma forma de gestão participativa voltada ao bem comum, é assim colocada pelo autor:

A verdadeira democracia eletrônica consiste em encorajar, tanto quanto possível – graças às possibilidades de comunicação interativa e coletiva oferecidas pelo ciberespaço –, a expressão e a elaboração dos problemas da cidade pelos próprios cidadãos, a auto-organização das comunidades locais, a participação nas deliberações por parte dos grupos diretamente afetados pelas decisões, a transparência das políticas públicas e sua avaliação pelos cidadãos. (LÉVY, 1999. p.186)

Embora, a sustentação histórica das proposições de Lévy, para uma sociedade como a nossa, fique bastante comprometida frente a patamares tão elevados de desigualdades econômicas, culturais e regionais, o fato é que não se pode desprezar o ciberespaço como um espaço constituído por relações sociais que implicam diretamente sobre o campo das políticas públicas. Provavelmente, nos dias de hoje, a luta histórica por educação para todos encontra como correlato a reivindicação por políticas públicas voltadas ao acesso ao mundo virtual para todos.

Avançando na agenda deste tópico, pode-se dizer que os diversos autores - interlocutores deste texto – cada um à sua maneira, concordam quanto ao fato de que a revolução tecnológica e o movimento de globalização acabaram por redimensionar as noções de espaço e de tempo provocando profundas transformações na sociedade e da vida em sociedade.

Neste contexto, pode-se dizer que os redimensionamentos das distâncias temporais/espaciais produzidos pelas tecnologias digitais, especialmente, pela rede mundial de computadores, acabaram por produzir a *educação on line* como a última geração da educação a distância. Desta forma, a EAD passa a ser tratada como um conceito abrangente que remete a um conjunto de práticas de ensino-aprendizagem em que as distâncias geográficas não possam ser vencidas pelos processos de educação on line. Cabe salientar que as atuais políticas públicas em EAD no Brasil, apostaram na formação *on line* como forma de expandir e interiorizar o acesso, especialmente, ao ensino superior. Trato, a seguir, dessas questões.

4- As políticas públicas em EAD em tempos de educação *on line*

Nos últimos cinco anos, o Ministério da Educação, promoveu significativas mudanças no cenário educacional brasileiro ao colocar em ação políticas públicas voltadas à inclusão social de um grande contingente de crianças, jovens e adultos, historicamente, excluídos dos sistemas educacionais.

Entre os diversos programas a serviço da educação, o ensino superior público brasileiro foi redimensionado, especialmente, pela confluência de três importantes iniciativas políticas: a democratização do acesso, a expansão da oferta de vagas e a interiorização da educação superior a partir da criação de novas universidades públicas em regiões estratégicas.

Na confluência destas três dimensões, a EAD⁷ ressurgiu no cenário educacional como um dispositivo de inclusão social voltado, especialmente, para as pessoas que residem em regiões geograficamente distantes das cidades que possuem universidades públicas.

A importância da EAD e as possibilidades que esta modalidade educativa podia oferecer para um país como o nosso, voltou à agenda das discussões em diferentes fóruns em defesa da democratização da educação superior, sendo que foi o Fórum das Estatais pela Educação e a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

(ANDIFES) que se constituíram em espaços potencializadores do debate em torno da necessidade de elaboração de políticas públicas para o setor.

Pode-se dizer que, basicamente, foram nestes espaços que a arquitetura do Sistema Universidade Aberto do Brasil (UAB) foi inicialmente desenhada, tendo se tornado oficial a partir da publicação do Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que cria um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. A UAB é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC).

Para garantir a consolidação do Sistema UAB, três ações prioritárias foram, inicialmente, desencadeadas: a organização de consórcios públicos envolvendo estados e municípios e as Universidades Públicas de Ensino Superior; o estabelecimento de normativas que permitam articular os elementos formadores do Sistema UAB e a criação de bolsas de pesquisa para professores atuantes nos cursos oferecidos pelas universidades públicas em parceria com o Sistema UAB, visando à consolidação de uma comunidade de pesquisadores em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação.

Em termos de arquitetura organizacional, a UAB conta com a participação da gestão municipal ou estadual na montagem do pólo presencial, como condição de integração do município ou do estado ao Sistema. Essa infra-estrutura fica à disposição dos professores e dos alunos para as atividades presenciais dos cursos. As instituições públicas de ensino superior fazem parte do Sistema UAB a partir da elaboração e execução de propostas pedagógicas de cursos, bem como são responsáveis pelos processos avaliativos, a expedição de diplomas e certificados e os atendimentos tutoriais a distância.

As articulações entre as demandas dos pólos municipais e as universidades públicas, devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação, para atuarem na modalidade da EAD concretizam-se pela autorização e financiamento pelo MEC de cursos a serem oferecidos aos pólos municipais credenciados, priorizando-se, nestas relações, o atendimento das demandas regionais de abrangência de cada uma das IES integrantes do Sistema UAB⁸.

As inter-relações entre as esferas federativas propostas pela configuração política do Sistema UAB aponta cumplicidades com o atual entendimento de espaço enquanto um produto historicamente construído por relações sociais que sofrem permanentes instabilidades, na medida em que se atualizam e se re-atualizam pelas relações de forças constitutivas dos jogos de saber/poder/verdade estabelecidas nas relações entre governo central, município, universidade e os sujeitos envolvidos nestes processos de formação: estudantes, professores, administradores locais e nacionais.

Nesta direção, imaginar que sob a ordem do novo capitalismo, a educação *on line* possa estar a serviço de uma racionalidade técnica investida pelo desejo de homogeneizar a partir de um mecanismo igualador das diferenças é, no mínimo, subestimar o potencial das forças locais, seu peso e sua materialidade na operacionalidade de tais políticas.

As demonstrações mais evidentes destas questões ficam por conta dos inquietantes movimentos por parte das comunidades locais, na procura pelo MEC e pelas universidades públicas na busca da promoção da educação superior em seus municípios. Reivindicações estas que, muitas vezes, resistem aos movimentos produzidos pelas forças políticas locais que, sob a justificativa de que a educação superior foge dos cálculos orçamentários municipais, tentam não assumir o compromisso frente aos investimentos necessários a implantação e funcionamento dos pólos de apoio municipal.

Embora as comunidades locais se beneficiem da transparência e simultaneidade com que circulam as informações, os ordenamentos legais e as práticas administrativas por parte da gestão nacional do Sistema UAB disponibilizadas nos ambientes virtuais de trabalho de coordenadores de pólos, de professores do curso e da coordenação UAB nas universidades públicas, o fato é que o regime de cooperação proposto pelo Sistema UAB, mesmo que apresente avanços importantes sobre a dinâmica mais geral da cooperação intergovernamental, ainda se mostra problemático em situações estratégicas tanto para o setor educacional, quanto para a consolidação de uma política de cooperação entre Estados Federados.

Exemplo disto é a forma como tem sido tratada o processo de seleção para as mudanças de coordenadores de pólos frente à troca de gestores municipais ocorridas, por ocasião das últimas eleições municipais, em 2008. Diante de uma legislação nacional silenciosa sobre o assunto, as novas administrações municipais sentiram-se no direito (e, em muitos casos, por pressões político-partidárias, até mesmo, no dever) de mudar a coordenação do pólo sem que houvesse nenhum tipo de argumento administrativo-pedagógico que a justificasse.

No âmbito da gestão nacional, as práticas administrativas não ultrapassaram o discurso materializado por recomendações aos dirigentes municipais e a expressão de solidariedade aos coordenadores de pólo que, sem aviso prévio, tiveram que entender que o lugar, até então ocupado, havia se convertido numa espécie de cargo de confiança dos atuais prefeitos e seus aliados políticos.

Por sua vez, as universidades públicas – parceiras do Sistema UAB - foram chamadas a fazer parte do processo a partir dos critérios presentes nas recomendações expressas pela gestão nacional que, em última instância, recomenda-se que seja escolhido um, entre os três currículos, previamente selecionados pelas administrações municipais, com o perfil profissional mais qualificado para o exercício das funções de coordenação de pólo municipal.

Sem a obrigatoriedade de que os processos de seleção sejam públicos e abertos a toda a comunidade local, os gestores municipais da Esquerda, da Direita e demais tendências políticas usam as brechas presentes na política de cooperação intergovernamental, para alojar seus aliados políticos a revelia de toda a comunidade local e das demais instâncias que participam deste processo.

Diante da alegação de que para além da função acadêmica e da gestão interna do pólo, a função de coordenação de pólos se constitui numa função política estratégica no sentido de conquistar apoio municipal para a melhoria das condições de infra-estrutura e funcionamento do pólo, as universidades públicas – representadas por suas coordenações institucionais – tornaram-se coadjuvantes neste processo.

As resistências locais frente às imposições municipais, consentidas por parte da gestão nacional e legitimadas pelas universidades públicas parceiras, são muito recentes e ainda estão por ser analisadas. No entanto, já se anunciam nos ambientes virtuais de aprendizagens, fóruns e listas de discussão!

Portanto, são sinalizações importantes para as análises das políticas públicas em nossa contemporaneidade. Chamam a atenção dos estudos guiados pelo pressuposto de que a globalização é simplesmente uma seqüência histórica do capitalismo, na medida em que deixam de reconhecer, e de analisar, a coexistência de muitas outras histórias que se caracterizam por diferentes relações de forças e que, ainda que pareçam estar desconectadas, fazem parte ativa da operacionalidade política e suas implicações sociais.

5- Considerações finais

Se atentarmos para a história da educação no Brasil, facilmente nos deparamos com uma história política marcada por iniciativas governamentais nas quais a educação do “povo” brasileiro amparou-se nos cálculos de uma cartografia social orientada por parâmetros voltados a promoção da inclusão a partir da tentativa de homogeneização cultural.

Mas, se os bordados mudaram, se os mapas que tínhamos se perderam, se as sociedades atuais, apresentam movimentos para além do binômio disciplinamento – inclusão, as questões que, agora, se apresentam dizem respeito ao como educar o outro diante da fluidez dos mapas. Novamente, a EAD ressurgiu no cenário político como uma estratégia para alcançar a todos. Neste contexto, assiste-se a passagem da EAD para a educação *on line*.

O que existe de novo na época atual e que pode redimensionar a trajetória política da EAD no Brasil é o esforço político em dar materialidade a sua travessia e consolidação enquanto educação *on line* permitindo, desta maneira, que os espaços de formação sejam construídos a partir das inter-relações entre sujeitos, culturas e saberes.

Para tanto é preciso o investimento contínuo dos gestores políticos tanto em tecnologia e infra-estrutura, quanto em qualificação, avaliação e supervisão das práticas educativas e suas políticas de formação. Até porque, como muito bem coloca Lévy (1993, p. 195): “nenhuma solução (ou problema) pode vir da técnica, mas somente algumas saídas favoráveis ou desfavoráveis das negociações e conflitos entre agricultores, insetos, empresas, atmosfera, jornalistas, sindicatos, universidades, (...) classes sociais, Estado”.

Assim colocada, a aposta na educação, mediada por espaços coletivos de formação, acena para a possibilidade de forçar um reconhecimento mais complexo da coexistência de outras culturas, de outras trajetórias e de outros modos de vida nos processos de ensino-aprendizagem.

6- Notas Explicativas:

¹ Pelo uso recorrente da expressão: Educação a Distância, neste texto, a utilizarei em sua forma abreviada: EAD.

² Em 1922 houve no Rio de Janeiro uma grande exposição internacional para celebrar o Centenário da Independência. Duas companhias norte-americanas obtiveram licença para fazer demonstrações de seus aparelhos irradiando, do Corcovado e da Praia Vermelha, para os alto-falantes instalados no recinto da exposição. Foram essas as primeiras transmissões radiofônicas realizadas no Brasil.

³ O emprego do cinema no ensino e na pesquisa científica no país data de 1910, quando foi iniciada a filmoteca do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Em 1912, Roquette-Pinto trazia da Rondônia os primeiros filmes, tirados por ele, dos índios nambiquaras, películas que foram projetadas no salão de conferências do museu em 1913.

⁴ Nas avenidas principais do Rio de Janeiro foram proibidas o acesso de pessoas que não pudessem se vestir de acordo com a alta moda européia. O que implicava para os homens, por exemplo, calçados, meias, calças, camisa, colarinho, casaco e chapéu. Conforme Sevcenko (2002, p. 26), as tradicionais festas e hábitos populares, congregando gente dos arrabaldes, foram suspensos do centro do Rio.

⁵ O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” O Projeto Minerva substituiu que substituiu o MEB (Movimento de Educação de Base), foi criado pelo então Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, por meio de decreto presidencial e portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país. Esta obrigatoriedade é fundamentada na Lei 5.692/71.

⁶ Neste sentido, seguindo a cronologia realizada por Vianey (2003), sobre o percurso do que se convencionou chamar de “educação a distância”, somente na década de 80, vinte e um programas educativos foram desenvolvidos no Brasil, utilizando o rádio, a televisão e material impresso (ensino por correspondência), como forma de promover a “equidade social” e “democratizar o acesso ao conhecimento”. Entre eles, nove programas destinavam-se a *atualizar, capacitar, reciclar e estimular* a prática docente realizada por professoras do ensino básico das escolas públicas de diferentes estados brasileiros. Além disso, dois cursos de especialização foram oferecidos para docentes com curso superior. Um deles era promovido pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), entidade privada, sem fins lucrativos, fundada em 1971, e responsável pela publicação do periódico *Tecnologia Educacional*, editado bimestralmente desde sua fundação. Esse curso, amplamente

divulgado nas páginas do periódico, com o insinuante apoio publicitário de agências de viagens, especializava-se em Tecnologia Educacional – Tutoria a Distância. O outro curso de especialização originou-se da expansão do projeto *Educando o Educador*, realizado pelo Centro Educacional de Niterói (CEN), através da Faculdade do Centro Educacional de Niterói (FACEN) para a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, entre 1983 e 1987. A partir deste ano, ampliam-se para especialização nas áreas de Planejamento Educacional, Administração Escolar e Orientação Educacional.

7-Em termos de arcabouço legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – especialmente em seus artigos 80 e 87 - foi o primeiro dispositivo legal a atribuir a educação a distância o estatuto de modalidade educativa a ser considerada como forma alternativa a educação regular/presencial. Na esteira da LDB, a normatização foi, inicialmente, efetivada por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, e da Portaria MEC nº 301, de 07 de abril de 1998. Fora isto, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para os cursos de pós-graduação lato e *stricto sensu*, em 3 de abril de 2001.

⁸⁻ Hoje, a UAB conta com cerca de 650 pólos de apoio as atividades presenciais desenvolvidas pelos 425 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) e pós- graduações, nível lato sensu oferecidos por 72 instituições públicas de ensino superior, integradas ao Sistema, totalizando um contingente de aproximadamente 80.000 estudantes.

7 - BIBLIOGRAFIA:

- AUMAN, Z. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar – Ed. 1999.
- BONETIL, L. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijui. 2007.
- BRASIL. **I Plano Nacional de desenvolvimento (1970-1974)**.
- BRASIL. PR. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.
- DELEUZE, G. **Foucault**. S.Paulo: Brasilense. 1991.
- FOUCAULT, M. Genealogia e poder. In: MACHADO, R. (Org). **Microfísica do Poder** (Org.) Rio Janeiro: Edições Graal, 1992, p.167-178.
- GIDDENS, A. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LIRA, J. O Urbanismo e o seu Outro: Raça, Cultura e Cidade no Brasil (1920-1945). In **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, nº1. Maio, 1999. p.47-78.
- LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- MOURA, Vitor Tavares. “Favelas do Distrito Federal”. In **Aspectos do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Sauer, 1943.
- ROQUETTE PINTO, E. **Rondônia**. São Paulo: Nacional. 1935.
- ROQUETTE PINTO, E. A Era do Rádio. Centenário de Independência do Brasil 1923. In; Arquivo da imagem e do som, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.mis.rj.gov.br>> acesso.em 2006.
- SEVCENKO, N. A capital irradiante: Técnica, Ritmos e Ritos do Rio In: Sevcenko, N (org.). **História da vida privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio**. Vol. 3 São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p 513-619
- VIANNEY, J. Cronologia da EAD no Brasil (Anexo III) In: VIANNEY, J. **A Universidade virtual no Brasil: O ensino superior à distância no país**. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.
- VIRILIO, P. O Espaço Crítico. Rio de Janeiro, Ed. 34, 2005.

