

Adriano

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: Planejamento e Avaliação

local: SENAI/RJ

Av. Mariz e Barros, 678
Tijuca/Rio de Janeiro

27 de Setembro e 02 de Outubro de 1981



promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional

colaboração: BEAT/MEC - SENAI
SESU/MEC - SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

Informações:  **ABT** Av. Erasmu Braga, 255/401
CEP 20020 - Rio de Janeiro
tels: 222-4843 e 242-3876

"A tecnologia educacional não tem compromisso com o novo ou com o atual, mas sim com a reorientação e melhoria da educação.

Não se trata de vestir concepções tradicionais com novas roupagens, nem fazer da TE um fator de distração, descomprometido com mudanças significativas.

Trata-se de abordar com melhores condições a complexidade dos problemas educacionais, buscando-se em outras áreas de conhecimento, princípios e processos de ação, produtos e instrumentos que, aplicados à educação, possam contribuir para renová-la.

Desvinculada da conotação de modernização, sofisticação e eficientização a tecnologia educacional se revela muito mais como uma intervenção estratégica, como uma busca de caminhos alternativos do que como uma abordagem rígida ou uma visão tecnocrática e eficientizante.

Fundamentando-se em uma opção filosófica centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social, concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas, num esforço permanente de renovação da educação."

A ABT

O contexto educacional brasileiro exige hoje, mais do que nunca, a soma de esforços no equacionamento de problemas e contradições que se acumulam no domínio da educação. Os desafios presentes exigem das pessoas que se ocupam direta ou indiretamente das atividades educativas, intensa reflexão, constante revisão das práticas vigentes e criterioso discernimento na implantação de inovações que possam contribuir para que o sistema educacional corresponda efetivamente às necessidades da totalidade da população.

Os esforços individuais, válidos na medida em que refletem a consciência da necessidade e o desejo de mudar, esbarram em um sem número de obstáculos que minimizam quando não anulam totalmente seus efeitos.

Maiores chances tem a ação de grupos que catalisam percepções e interesses, que sistematizam e canalizam iniciativas, que buscam reunir e integrar para produzir efeitos de maior impacto.

É esse o papel e a função que, há dez anos, a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL assumiu; é essa sua maior justificativa e seu real compromisso com a educação brasileira.

Fundada em 1971, como entidade privada de caráter científico-educativo e sem fins lucrativos, a ABT atinge hoje todo país através de suas Seções Estaduais, congregando pessoas e entidades interessadas em promover a melhoria qualitativa e quantitativa da educação, em todas as áreas e níveis, mediante a aplicação da Tecnologia Educacional.

Nessa década, a ABT assumiu posição isenta de dogmatismo, que favorece e estimula o debate, e preocupou-se, fundamentalmente, com a qualidade de seus serviços e produtos, fatores determinantes de sua legitimidade na comunidade educacional. Atuando em várias frentes, concentra-se hoje, prioritariamente, na capacitação de recursos humanos e na produção e veiculação de subsídios teóricos e práticos para a ação na área da Tecnologia Educacional.

Os educadores que nela se engajaram nesses anos sabem que viabilizar propostas alternativas que contribuam para a renovação da educação não é fácil nem simples. Sabem que essa tarefa não tem fim e se renova a cada momento, mas prosseguem na certeza de que, se abrirem algumas brechas, o esforço terá valido a pena.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A educação à distância e o ideal de democratização de oportunidades que a ela comumente se associa são particularmente atraentes quando as características da realidade aliam a dispersão geográfica da população à incapacidade de atendimento da demanda educacional por parte do sistema convencional de ensino.

Paralelamente à expansão da educação aos grupos que permanecem à margem da escolarização, sem perda e até mesmo com melhoria da qualidade, essa estratégia traz respostas flexíveis e diversificadas às demandas de aperfeiçoamento e especialização dos educadores interessados em participar do esforço de renovação da educação.

No Brasil, a Teleducação não é novidade recente. Há muito ultrapassou-se a fase do pioneirismo e, hoje, modelos brasileiros são objeto de atenção e interesse de países que dão os primeiros passos na área.

Temos exemplos de iniciativas diversificadas, seja em termos de vinculação institucional, seja no que concerne à tecnologia utilizada, à clientela beneficiada e aos graus e níveis de ensino a que se dirigem.

A essa multiplicidade de experiências ainda não corresponde, contudo, uma ação de impacto sobre o sistema educacional como um todo. Nascida de uma opção centrada nos meios, em detrimento dos fins a que deveriam estar subordinados, a teleducação brasileira ainda guarda vestígios dessa abordagem, em que pese a tentativa mais recente de situá-la no contexto mais amplo da Tecnologia Educacional.

O potencial desperdiçado e as conseqüências, ou "inconseqüências", de uma utilização casual e acessória de meios são ainda motivo de inquietação e impõem a revisão de práticas vigentes com vistas a uma possível concretização das promessas da educação à distância.

Há, entre nós, casos que refletem um real comprometimento com a solução de problemas educacionais e que atestam a validade de se acreditar no potencial dessa estratégia e na viabilidade de se produzir, com ela, efeitos significativos. Todavia, uma Teleducação efetivamente integrada ao sistema educacional do país permanece ainda uma intenção, que pode, no entanto, deixar de ser mera utopia se houver a disposição e o compromisso de se caminhar nesse sentido.

O XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

A opção pela utilização da Tecnologia Educacional, em suas várias manifestações, pressupõe uma reflexão e uma visão crítica da inovação em seu significado, impacto e efeito. Há que se expô-la a um processo contínuo de avaliação, debate e discussão, com vistas ao questionamento de práticas inadequadas e à identificação e multiplicação de formas válidas de atuação.

A ABT, como catalisadora das percepções e experiências dos que atuam na área, empenha-se em criar condições para essa reflexão, divulgando as várias manifestações da TE e, sobretudo, reunindo os educadores para repensá-las e debatê-las. Os Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional têm essa característica e essa finalidade e representam hoje um fórum privilegiado para delineamento dos rumos da Tecnologia Educacional no país.

Este ano, comemorando o 10º aniversário de sua instituição, a ABT propõe para os estudos do XIII Seminário, um tema a que esteve estreitamente ligada desde a sua origem: a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

A **proposta** básica consiste na análise da Teleducação, em suas várias modalidades e em seus vários níveis, privilegiando-se as funções de PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.

O **enfoque** é o da Tecnologia Educacional, em que os meios se subordinam a objetivos e finalidades que os condicionam e dimensionam, e em que o compromisso se prende à renovação da educação.

A **sistemática** de estudos repousa, como nos anos anteriores, na participação de todos os presentes, efetivamente envolvidos nos trabalhos de grupo, em cursos e em discussões em plenário.

O **produto** esperado é a formulação de proposições a nível de diretrizes políticas e operacionais para subsidiar o projeto brasileiro de Educação à Distância.

A ABT não está sozinha nessa promoção. Entidades públicas e privadas e inúmeros educadores a ela se aliaram para o planejamento, implementação e realização do XIII Seminário, com vistas à consecução de seus **objetivos**:

Geral:

Reunir e desenvolver subsídios técnicos e administrativos para a utilização adequada e efetiva das técnicas de educação à distância nos programas de educação do país.

Específicos:

- a) Promover a reunião de pessoas envolvidas na utilização da tecnologia educacional, em todos os níveis e áreas da educação, e dar-lhes condições de:
 - analisar as reais possibilidades de utilização da educação à distância como alternativa de solução para problemas educacionais brasileiros,
 - indicar prioridades a atender, dificuldades a superar e alternativas viabilizadoras de implementação e desenvolvimento da educação à distância em programas educacionais do país.
- b) Propiciar aos participantes oportunidades de aprofundar e aperfeiçoar conhecimentos específicos relacionados com a tecnologia educacional.
- c) Oportunizar o intercâmbio de informações e experiências.

PLANO DE ESTUDO

Seguindo uma tendência que vem se acentuando a cada Seminário, a ABT pretende oferecer aos educadores brasileiros uma oportunidade concreta de estudo, reflexão e formulação de linhas de ação, a partir do enfoque da Tecnologia Educacional. O tema se apresenta como o elemento catalisador das intensas atividades dos participantes do Seminário que, apesar de reservar um amplo espaço para a fundamentação teórica, privilegia a discussão e análise da prática educacional na realidade brasileira.

Nesse sentido, a estratégia de estudo do Seminário se caracteriza pela alternância de atividades comuns e diversificadas, permitindo ampla e profunda participação. A programação do Seminário constitui-se das seguintes atividades:

— Conferências

Caracterizam-se pelo propósito de oferecer, através da visão de um especialista, estímulo e subsídios para o aprofundamento do tema, pelos participantes.

Conferência Básica:

“Educação à Distância: Planejamento e Avaliação”. Apresentada pela Direção Nacional da ABT, no início dos trabalhos do Seminário, tem por objetivo propor as linhas referenciais do desenvolvimento do Seminário, consubstanciadas em um Documento-Base, em que:

- é definido o tema;
- são discutidos aspectos conceituais;
- é apresentada síntese das realizações, principalmente brasileiras, vinculadas ao tema;
- é levantada a problemática da educação à distância;
- são sugeridas as linhas de trabalho das Áreas-de-Estudo.

Conferências Complementares

Caracterizam-se pela abordagem de aspectos relacionados ao tema do Seminário, cujo aprofundamento oferece subsídios e estimula o debate dos participantes. Estão previstas as seguintes Conferências Complementares:

- a) Educação à Distância face à Política Educacional Brasileira e o Planejamento da Educação no Brasil;
- b) Educação à Distância: seus limites e possibilidades, face à situação atual dos Meios de Comunicação Social no Brasil;
- c) A Educação à Distância no Sistema Educacional do Rio de Janeiro: realidade e perspectivas.

– **Áreas de Estudo**

Os participantes do Seminário, de acordo com a própria experiência profissional e os seus interesses, dividem-se em Áreas de Estudo, para aprofundamento dos temas específicos, em consonância com as linhas de trabalho preconizadas no Documento-Base. As atividades de cada Área de Estudo serão coordenadas por especialista, que elaborará um Documento de Trabalho para subsidiar os estudos do grupo respectivo. A metodologia de trabalho será estabelecida de comum acordo com os participantes.

– **Cursos**

Visando proporcionar aos participantes oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas relacionadas com o tema geral do Seminário, ser-lhe-ão oferecidos 6 Cursos para frequência alternativa, à livre escolha de cada um. Os temas dos Cursos serão desenvolvidos a partir da revisão de seus fundamentos científicos, chegando-se à formulação de propostas operacionais. Os professores dos Cursos serão especialistas nas respectivas áreas de conhecimento e produzirão textos de apoio ao estudo dos temas.

– **Forum de Materiais**

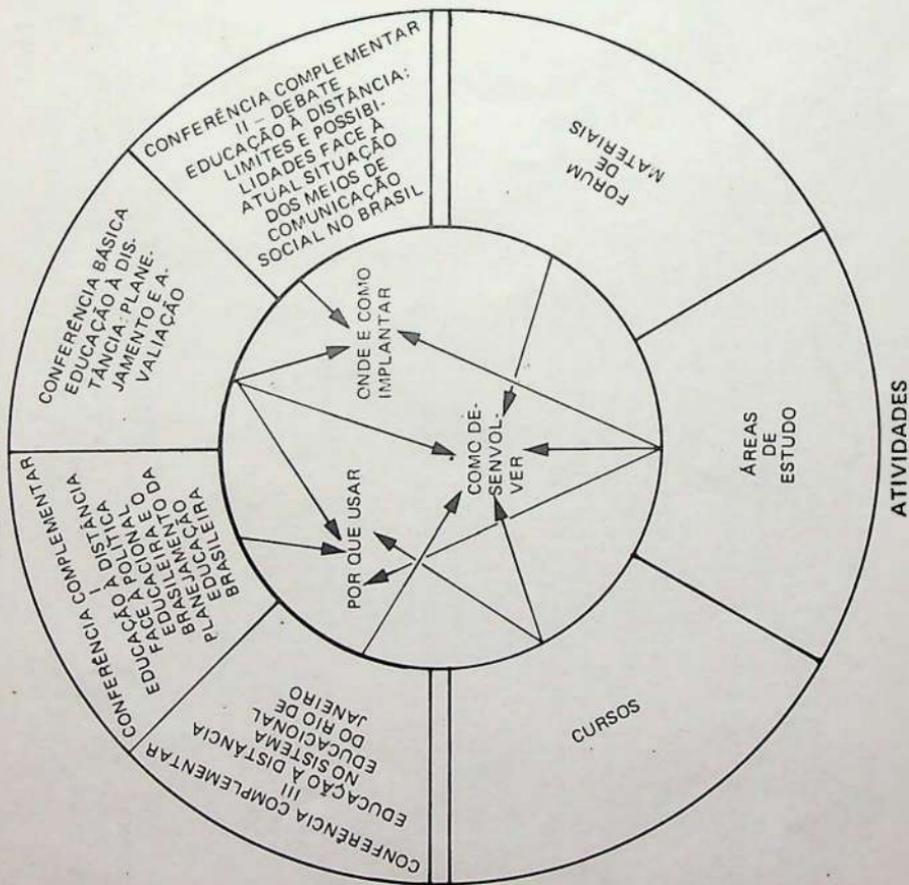
Visando proporcionar aos participantes oportunidade de conhecerem e analisarem materiais e experiências relevantes de Educação à Distância, incluiu-se na programação do Seminário o Forum de Materiais, constituído de varias sessões simultâneas, apresentando experiências diferentes. Tal como as Áreas de Estudo e os Cursos, o participante escolherá conforme o próprio interesse a Seção do Forum de Materiais de que vai participar.

O Forum de Materiais consistirá na apresentação de relato de experiência de Educação à Distância abordando dois aspectos principais: a) planejamento: fundamentação científica, adequação da solução e viabilidade econômica; b) avaliação: resultados alcançados em relação aos objetivos preconizados, dificuldades técnicas e operacionais e possibilidade de transferência para outras situações. Ao relato segue-se o debate envolvendo os participantes, com vistas à formulação de conclusões.

– **Resultados Esperados**

Toda a programação do Seminário foi estruturada e será desenvolvida tendo em vista a obtenção de resultados concretos e verificáveis. Nessas condições, além da oportunidade que os participantes terão de rever e aprofundar conhecimentos, permutar experiências, estreitar e fazer novas amizades, espera-se produzir um DOCUMENTO FINAL, que constitua uma contribuição dos participantes ao desenvolvimento da Educação à Distância no Brasil.

INSUMOS BÁSICOS



CONFERÊNCIAS

TEMA	ESPECIALISTA
<p>– Conferência Básica:</p> <p style="padding-left: 40px;">Educação à Distância: Planejamento e Avaliação</p> <p>– Conferências Complementares:</p> <p>I. Educação à Distância face à Política Educacional Brasileira e o Planejamento da Educação Brasileira</p> <p>II. Educação à Distância: limites e possibilidades face à atual situação dos Meios de Comunicação Social no Brasil</p> <p>III. Educação à Distância no Sistema Educacional do Rio de Janeiro</p>	<p>José Manuel de Macedo Costa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor Especialista em Tecnologia Educacional. Gerente de Planejamento do CEBRAE. Diretor Executivo da ABT. <p>Samuel Pfromm Netto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicólogo. Professor do Instituto de Psicologia da USP. Membro da Comissão de Tecnologia da Educação da USP. Ex-assessor da Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TV Educativa. (RTC) – Departamento de Ensino. <p>Paulo Alberto Monteiro de Barros (Artur da Távola)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jornalista e Crítico de Televisão <p>Arnaldo Niskier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livre docente em Educação. Secretário de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Diretor do Centro de Educação e Humanidades da UERJ.

ÁREAS DE ESTUDO

ÁREA	PROPÓSITO	COORDENADOR
1. Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> o Analisar as reais possibilidades de utilização da Educação à Distância como alternativa de solução para problemas educacionais brasileiros. 	1 Maria Eugênia Dias de Oliveira <ul style="list-style-type: none"> o Professora. Especialista em Tecnologia Educacional. Coordenadora do Grupo de Produção do CTE-SEEC/RJ
2. Educação de 1º e 2º Graus		2 Francisco José da Silveira Lobo Neto <ul style="list-style-type: none"> o Mestre em Educação. Professor de Currículos e Programas na USU e de Planejamento da Instrução no Curso de Mestrado em Educação da UERJ. Diretor do CTE-SEEC/RJ. Pesquisador da Fundação CESGRANRIO.
3. Educação Superior	<ul style="list-style-type: none"> o Indicar prioridades a atender, dificuldades a superar e alternativas viabilizadoras de implementação e desenvolvimento da Educação à Distância. 	3 Maria Lutgarda Mata Maroto <ul style="list-style-type: none"> o Mestre em Educação. Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
4. Educação Popular e Educação de Base		4 André Pereira da Costa <ul style="list-style-type: none"> o Professor. Especialista em Educação para a Saúde e em Tecnologia Instrucional Aplicada à Educação e Treinamento de Adultos. Técnico em Assuntos Educacionais da SEAT.
5. Educação Profissional: Formação/Treinamento	<p>Espera-se de cada Área de Estudo a elaboração de documento contendo conclusões e recomendações, inclusive a nível operacional, sobre formas, condições, viabilidade e oportunidade de desenvolvimento da Educação à Distância.</p>	5 Najib Leitune Kalil <ul style="list-style-type: none"> o Professor. Pós-Graduado em Psicologia. Diretor da Divisão de Ensino e Treinamento do Departamento Nacional do SENAI.
6. Educação à Distância e Formação dos Educadores.		6 Maria Lígia Magalhães <ul style="list-style-type: none"> o Professora. Especialista em Educação pela UERJ. Assessora de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Subsecretaria da SEEC-RJ. Consultora Técnica da FMTVE na área de Recursos Humanos.

COORDENADOR DE ESTUDO: *Antonio Luiz de Macedo Costa*
 o *Professor; Graduado em Filosofia e Administração de Empresas; Assessor Chefe de Planejamento da CODEVALE; Presidente da ABT/IMG*

CURSOS

TEMA	PROPÓSITO	DOCENTE
1. Educação à Distância: aprendendo da experiência	<i>Conhecer modelos variados de Educação à Distância para identificar aspectos positivos e negativos, tendo em vista a projeção de modelos administráveis nas condições de trabalho do cursista.</i>	Luiz Victor D'Arinos Silva <ul style="list-style-type: none"> • Professor, Engenheiro, Administrador de Empresa de Teledifusão; Pós-Graduação, BBC, Londres, Assessor da SEAT/MEC.
2. Educação à Distância e Ensino Individualizado: a busca de uma metodologia	<i>Identificar opções metodológicas para programas de Educação à Distância, discutindo sua adequação às condições específicas de aprendizagem.</i>	Alexandre Joseph Romizowski <ul style="list-style-type: none"> • Mestre em Engenharia, Doutor em Tecnologia Educacional; Consultor em Treinamento e Tecnologia Educacional da ONU, SISTEC e ABT.
3. Planejamento da Instrução para a Educação à Distância	<i>Elaborar plano de instrução de um telecurso que explicita as etapas do planejamento e guarde coerência em relação aos princípios do modelo adotado.</i> <ul style="list-style-type: none"> – Aplicar modelos de Análise de Conteúdo visando ao planejamento de telecurso. – Relacionar, na estruturação de sequências instrucionais, conteúdos analisados 	Neuza Robalinho <ul style="list-style-type: none"> • Professora de Planejamento da Instrução no Curso de Mestrado em Educação da UERJ. Coordenadora do Programa Laboratório de Currículos e Metodologias do SENAC-DN-DFP, Consultora Técnica da SEAT/MEC.
4. Técnicas e Meios de Ensino para a Educação à Distância	<i>Conhecer critérios de seleção e de adequada utilização de meios e técnicas para programas de Educação à Distância.</i>	Nilma dos Santos Fontanive <ul style="list-style-type: none"> • Mestre em Educação, Coordenadora de Pós-Graduação do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da UFRJ; Professora de Teoria e Prática de Sistemas Instrucionais no Curso de Mestrado em Educação da UFRJ; Pesquisadora da Fundação CESGRANRIO
5. Dimensões de Avaliação para a Educação à Distância	<i>Aplicar modelos de avaliação a programas de Educação à Distância, analisando suas implicações em termos de tomada de decisão.</i>	Vathsela I. Stone <ul style="list-style-type: none"> • Doutora em Avaliação Educacional e Planejamento de Pesquisas; Professora, Pesquisadora e Orientadora de Teses no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, ES.
6. Administração de Programas de Educação à Distância	<i>Identificar estratégias adequadas para a administração de diferentes programas de Educação à Distância, a partir do reconhecimento das características específicas desses programas.</i>	Maria Cristina Santos Rocha Zentgraf <ul style="list-style-type: none"> • Mestre em Educação, Professora nos cursos de Graduação e de Mestrado da UERJ; Técnica do CTE/SEEC-RJ.

PROGRAMA

27/09/1981 – DOMINGO	
HORA	ATIVIDADE
17:00 às 19:00	Instalação do Seminário: distribuição de material.
20:00 às 22:00	Solenidade de Abertura: <ul style="list-style-type: none">• Saudação aos participantes Prof. Hélio Italo Serafino• Conferência Inaugural Exmo. Sr. General Rubem Ludwig Ministro da Educação e Cultura
22:00 às 22:30	Apresentação de música popular brasileira
22:30	Coquetel
LOCAL: AUDITÓRIO DO SENAI/RJ	

PROGRAMA

Horas	Dias	2ª feira 28/9	3ª feira 29/9	4ª feira 30/9	5ª feira 01/10	6ª feira 02/10
8:30 10:30		Conferência Básica	Conferência I	Conferência II	Curso Sessão III	Conferência III
10:30 10:45		Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:45 12:45		Área de Estudo Sessão I	Área de Estudo Sessão III	Área de Estudo Sessão V	Área de Estudo Sessão VI	Plenária
14:15 12:45		Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:15 16:15		Área de Estudo Sessão II	Área de Estudo Sessão IV	Forum de Materiais Sessão II	Curso Sessão IV	Curso Sessão V
16:30 16:15		Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
18:30 16:30		Curso Sessão I	Forum de Materiais Sessão I	Curso Sessão II	Área de Estudo Sessão VII (Aprovação do Documento da Área)	Plenária de Encerramento

FORUM DE MATERIAIS EDUCATIVOS

OBJETIVO:

Proporcionar aos participantes do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional oportunidade de conhecerem em profundidade e analisarem objetivamente materiais educativos utilizados em programas de Educação à Distância, tendo em vista:

- o próprio aperfeiçoamento profissional, através do intercâmbio de experiências;
- a reunião de subsídios para a formulação de proposições e conclusões no Documento Final do Seminário;
- a descoberta de formas alternativas de utilização ampla ou em outros locais dos materiais apresentados.

METODOLOGIA

Do programa do Seminário constam 12 sessões (6 simultâneas p/dia) do Forum de Materiais para frequência alternativa pelos participantes.

Cada sessão terá duração de 2 horas de trabalho e incluirá:

- apresentação do material (45 min.)
- aprofundamento de aspectos relativos ao planejamento e à utilização do material e esclarecimento de dúvidas (20 min.)
- discussão de aspectos levantados pela Coordenação (40 min.)
- formulação de conclusões (15 min.)

Caberá à ABT a iniciativa de convidar as entidades para fazerem a apresentação de materiais no Forum, indicando-lhes as condições de apresentação. A entidade convidada deverá confirmar sua apresentação até 15 de junho.

O Forum terá um Coordenador responsável pela efetivação das inscrições das entidades participantes, pela elaboração do programa de apresentação e pelas providências indispensáveis à apresentação dos materiais.

As atividades de cada sessão do Forum serão coordenadas por técnico responsável pelo provimento das condições físicas e técnicas, pela organização do pessoal e pelo cumprimento da programação.

As inscrições para participação nas sessões do Forum de Materiais serão feitas na Secretaria do Seminário, até às 16:30 horas do dia 28/09.

Coordenador:

Roberto da Costa Salvador

Presidente da Seção Estadual da ABT/RJ

INFORMAÇÕES GERAIS

1. VALORES DA TAXA DE INSCRIÇÃO:

Participantes	30.06.81		15.08.81		18.09.81	
	Sócio	Não Sócio	Sócio	Não Sócio	Sócio	Não Sócio
Pessoa Física	6.500,00	8.000,00	9.000,00	10.500,00	11.500,00	12.500,00
Pessoa Jurídica	10.000,00	11.500,00	12.500,00	14.000,00	15.000,00	16.500,00

O cheque nominal deverá ser remetido juntamente com a Ficha de Inscrição. Poderão ser incluídos, em um só recibo, os valores da taxa de inscrição, dos tickets de refeição e do programa social.

2. HOSPEDAGEM:

São indicados a seguir alguns hotéis localizados no Centro do Rio de Janeiro, que oferecem algumas facilidades aos participantes do XIII SBTE.

HOTEL	Preço de Diárias			Taxa de serviço	Facilidades				
	Solteiro	Casal	Triplo		Café	Gel.	Ar C.	Tel.	TV
GRANDE HOTEL OK Rua Senador Dantas, 24 Tel.: (021) 292.4114	2.475,00	2.760,00	3.330,00	10%	+	-	+	+	+
HOTEL ITAJUBÁ Rua Álvaro Alvim, 23 Tel.: (021) 240.9942	1.600,00	1.900,00	2.300,00	3%	+	+	+	+	+
HOTEL AMBASSADOR Rua Senador Dantas, 25 Tel.: 297-7181	3.150,00	3.500,00	4.000,00	-	+	+	+	+	+

- a) Os participantes farão suas próprias reservas de hospedagem.
- b) Os preços constantes no quadro acima sofrerão majoração antes do período do Seminário.
- c) O Hotel Ambassador, além de não cobrar Taxa de Serviço, oferece desconto de 10% sobre o total a ser pago pelos participantes do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional.

3. REFEIÇÕES:

Os participantes poderão almoçar no próprio local do Seminário, em restaurante do SENAI/RJ, onde serão servidas refeições tipo "self-service", de boa qualidade e com cardápio variado, ao preço de Cr\$ 500,00 cada.

4. CONDUÇÃO:

A ABT colocará ônibus especiais para condução dos participantes do Centro da cidade (Cinelandia) para o local do Seminário. Os ônibus partirão da praça Mahatma Gandhi, em frente ao antigo Hotel Serrador, às 8:00 horas da manhã. O regresso do local do Seminário para o Centro da cidade será às 18:40 horas. O participante utilizará o crachá para comprovar seu direito de utilizar o ônibus.

5. PROGRAMAÇÃO SOCIAL:

Os participantes terão oportunidade de participar de um programa social, que será realizado em ponto turístico do Rio de Janeiro: o Pão de Açúcar/Morro da Urca. A programação consistirá em Serviço de Coquetel com música para entretenimento. A participação é opcional e o participante que desejar tomar parte deverá pagar taxa especial no valor em cruzeiros equivalente a US\$ 13,00 (treze dólares). Está incluída nesse valor a passagem do bondinho. Essa programação será na noite de 30 de setembro – quarta-feira, a partir das 20:30 horas. A reserva e o pagamento deverão ser feitos juntamente com a inscrição ao Seminário.

6. DIREITOS DO PARTICIPANTE

- O participante devidamente inscrito, mediante o pagamento da Taxa de Inscrição, terá direito a:
- voz e voto nas atividades do Seminário, particularmente nas Áreas de Estudo e Plenária.
 - documentos referentes a todas as Conferências (4), Áreas-de-Estudo (6) e Cursos (6);
 - pasta e acessórios;
 - certificado de participação contendo o temário do Seminário;
 - cafezinho, refrigerante e biscoito nos intervalos;
 - transporte pela manhã do Centro da cidade para o local do Seminário e, à tarde, do local do Seminário para o Centro da cidade.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA REALIZAÇÃO DO SEMINÁRIO

Direção do Seminário

José Manuel de Macedo Costa

Equipe Técnica

Maria da Paz Porto Macedo Costa – Coordenação Geral

Angela Parente Ribeiro Mazzi – Comunicação

José Altivo Macedo Couto – Administração Financeira

Geovana de Oliveira Lima – Apoio

Ana Maria Portes da Silveira Lobo – Apoio

Adriana Amélia Pinto Coutinho – Apoio

Endereço para Informações

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

Avenida Erasmo Braga, 255/401

20.020 – Rio de Janeiro – RJ

Centro – Telefone: 242-3876 e 222-4643

FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME (1) _____

PROFISSÃO: _____

ENDEREÇO PARTICULAR: Rua (Av.) _____

Cidade/Estado: _____ CEP _____ Fone _____

INSTITUIÇÃO: _____ FUNÇÃO: _____

Endereço: Rua (Av.) _____

Cidade/Estado _____ CEP _____ Fone _____

- (1) Preencha à máquina ou com letra de forma, de modo bem legível, remetendo-a em seguida para a Diretoria Executiva da ABT. Usaremos essa ficha para compor a relação de participantes e os anais do seminário.

SEMINÁRIOS REALIZADOS

- **I SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO**
Tema: Teleducação de Adultos
Local: Rio de Janeiro — RJ
Data: 01 a 15 de novembro de 1969
- **II SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO**
Tema: Objetivos da Teleducação
Local: Porto Alegre — RS
- **III SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO**
Tema: Situação e Perspectiva da TVE no Norte e Nordeste do Brasil
Local: São Luís — MA
Data: 11 a 18 de julho de 1971
- **IV SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO**
Tema: Plano Nacional de Teleducação
Local: Brasília — DF
Data: 30 de novembro a 10 de dezembro de 1972
- **V SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO**
Tema: Planejamento e Organização da Teleducação
Local: Garanhuns — PE
Data: 10 a 16 de dezembro de 1973
- **VI SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO**
Tema: Desenvolvimento de Recursos Humanos para Teleducação
Local: Belo Horizonte — MG
Data: 08 a 13 de outubro de 1974
- **VII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO**
Tema: Perspectivas da Teleducação no Brasil
Local: Brasília — DF
Data: 19 a 25 de outubro de 1975
- **VIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TELEDUCAÇÃO**
Tema: Ensino por Correspondência
Local: Fortaleza — CE
Data: 05 a 09 de dezembro de 1976
- **IX SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL**
Tema: A Educação Pré-Escolar e as Tecnologias Educacionais
Local: Rio de Janeiro — RJ
Data: 27 de novembro a 01 de dezembro de 1977
- **X SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL**
Tema: A Tecnologia Educacional e a Formação Profissional
Local: São Paulo — SP
Data: 29 de outubro a 03 de novembro de 1978
- **XI SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL**
Tema: Integração da Tecnologia Educacional aos Sistemas de Ensino
Local: Salvador — BA
Data: 11 a 16 de novembro de 1979
- **XII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL**
Tema: Integração da Tecnologia Educacional aos Sistemas de Ensino. Definição de estratégias operacionais
Local: Curitiba — PR
Data: 23 a 28 de novembro de 1980

Rádis Roquele Pinto FM — 94.1

→ ^{marcio moura blues - A força do povo}
Cimpran →



EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: REFERÊNCIAS BÁSICAS
XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL



Os 400 participantes do XIII SBTE, reunidos no Rio de Janeiro representando 18 Estados, e trabalhando nas áreas de educação pré-escolar, de 1º, 2º e 3º graus, de educação comunitária, popular e de base, na formação e treinamento profissional em empresas e na formação e aperfeiçoamento de professores, manifestam a síntese de sua reflexão sobre o tema EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, para conhecimento e providências imediatas de autoridades e instituições responsáveis por decisões e ações relativas ao desenvolvimento da Teleducação.

1 - O quadro da Educação Brasileira, hoje, apresenta contornos preocupantes, cuja repercussão futura certamente comprometerá o desenvolvimento sócio-econômico, político e cultural da Nação, a menos que a Educação seja realmente considerada pelo Governo e pela Sociedade Civil como prioridade absoluta.

2 - A análise desta situação, apesar de sua extrema gravidade, revela alguns indícios que permitem uma esperança de solução:

- a) o êxito dos esforços - que deverão ser permanentemente renovados - do Ministro da Educação e Cultura para a obtenção dos recursos mínimos a serem aplicados na Educação.
- b) as diretrizes - que deverão ser realmente concretizadas - de integração de esforços nos diversos níveis governamentais e nas diversas instâncias da sociedade, dando prioridade à educação básica da população brasileira, especialmente dos setores de baixa renda nas periferias urbanas e zonas rurais.
- c) a definição de concretizar esta integração através de planejamento participativo e de descentralização da execução, como estratégia de atendimento às realidades diversas que compõem a unidade cultural brasileira.

3 - A TELEDUCAÇÃO praticada há mais de 5 décadas no Brasil, já foi exaustivamente discutida em termos de sua validade. Duvidar hoje que ela seja alternativa viável, em certos casos a mais adequada e, em outros, a única, é desconhecer a realidade da Teleducação, de seu potencial e do País.

4 - A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, pelo papel que desempenha na solução dos problemas educacionais, pela sua constante e comprovada atuação em favor da educação básica de populações menos favorecidas, deve ter assegurado seu desenvolvimento efetivo, dentro dos elevados padrões de qualidade, tanto em relação à produção como à sua utilização. Neste sentido, é imprescindível a concretização imediata das propostas encaminhadas pela SEAT com o objetivo de fortalecer estrutural e organizacionalmente sua capacidade de coordenar, integrar, estimular e gerir os recursos financeiros e materiais necessários à implementação das atividades da área.

5 - A valorização da ação teleducativa, através dos diversos meios, implica também na obtenção de condições que incluem:

- a sua validação no contexto do sistema educacional brasileiro, mediante normatização que indique mecanismos e critérios que permitam o reconhecimento, sob todos os aspectos, equivalente aos cursos e programas educacionais do sistema escolar, a exemplo do credenciamento pelo CFE (Parecer 891/80) do POSGRAD/CAPES-MEC;

- a vinculação de canais de rádio e televisão educativos exclusivamente a organismos com fins educacionais, garantindo-se a sua operação para tais fins;

- a concessão de facilidades (tarifas especiais) às entidades de teleducação na utilização de serviços básicos de empresas ligadas à telecomunicação, (Embratel, Correios e Companhias Telefônicas)

6 - A TELEDUCAÇÃO se processa pela utilização de diversos meios: o rádio, a televisão, o ensino por correspondência, o telefone, o computador e outros. A polarização pela radiodifusão e especialmente pela televisão - não sendo um mal em si mesmo, já que estes meios são importante contribuição aperfeiçoadora, facilitadora e maximizadora - não deve ser inibidora da utilização mais extensiva dos outros meios. Da mesma forma os investimentos em programas de educação à distância com a utilização de meios - ainda considerados sofisticados, não deve prejudicar a expansão e

aperfeiçoamento daqueles de mais baixo custo e que estão em utilização.

7 - O desenvolvimento da TELEDUCAÇÃO no Brasil vem recebendo contribuição importante dos sistemas de formação e treinamento de recursos humanos nas Empresas. Devem ser intensificados os esforços de integração de educadores e especialistas de treinamento cuja participação significativa no XIII Seminário é o indicador de um encontro que se tem tornado frequente no planejamento, execução e avaliação dos sistemas empresariais de desenvolvimento de pessoal.

8 - A TELEDUCAÇÃO acontece através de iniciativas governamentais e de instituições da Sociedade Civil. Assim a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional não apenas se constitui em fórum privilegiado de debate das políticas, de avaliação das iniciativas, de busca de perspectivas, mas também e, sobretudo, em instância de prestação de serviços que facilitem o intercâmbio e a integração, através da circulação de informações e execução de projetos específicos.

XIII SEMINARIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL



EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA : PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

ÁREA DE ESTUDO 1:

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

	2 ^a feira /28/09	3 ^a feira / 29/09	4 ^a feira /30/09	5 ^a feira /01/10	6 ^a feira /02/10
10:45	SESSÃO I Apresentação do documento de área de estudo.	SESSÃO III Caracterização da clientela em programas de educação a distância na área pré-escolar.	SESSÃO V Proposições referentes ao planejamento e avaliação de programas de educação a distância na área pré-escolar	SESSÃO VI Proposições referentes a formas, viabilidade e oportunidades de desenvolvimento de educação a distância na área.	SEC. Orientação / alimentação / nasser crianças + fortes. Linha proposta pela Sec. Saúde, após levantamento de saúde de todo país
12:45		MESA REDONDA	TRABALHO EM GRUPO II	TRABALHO EM GRUPO III	
14:15	SESSÃO II Identificação de problemas em planejamento e avaliação em programas de educação a distância na área pré-escolar.	SESSÃO IV Educação a distância. Uma alternativa de atendimento ao pré-escolar? (Algumas experiências)			Transmissão pelo rádio. Levado ao ar em 1978. Nova Iguaçu, Queque de casacos, q. Jundi. Máscaras queim. Jermu do Projeto. - SEAT -> lina matizes de lã e os prog. de rádio Centro de Tecnologias Educacionais do Secret. de Estado
16:15	TRABALHO EM GRUPO I	PAINEL COM REPRESENTANTES DAS ORGANIZAÇÕES ENVOLVIDAS.			
16:30		FORUM DE MATERIAIS - PATATI, PATATÁ - Uma Série de Televisão produzida especialmente para a clientela pré-escolar.		SESSÃO VII Aprovação do DOCUMENTO DA ÁREA PRÉ-ESCOLAR Proposições a nível de diretrizes políticas e operacionais para Subsídio o Projeto Brasileiro de Educação a Distância.	educ. e cultura do RJ. Prof. Juyzer Sobrinho Mypian q. Jundi de Alvirmin. Rua do Paraiso, 62-49. Centro.
18:30		Apresentação do Centro de Tecnologias Educacionais da SEEC/RJ.			

AGENDA 1



Notícias do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional

PROPOSTA DE TRABALHO

Comemorando o 10º aniversário de sua instituição, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional-ABT propõe para os estudos do XIII Seminário um tema a que esteve estritamente ligada desde a sua origem: a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

A proposta básica consiste na análise da Teleducação, em suas várias modalidades e em seus vários níveis, privilegiando-se as funções de PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.

O enfoque é o da Tecnologia Educacional, em que os meios se subordinam a objetivos e finalidades que os condicionam e dimensionam, e em que o compromisso se prende à renovação da educação.

A sistemática de estudos repousa na participação de todos os presentes, efetivamente envolvidos nos trabalhos de grupo, nos cursos e nas discussões em plenário. O produto esperado é a formulação de proposições a nível de diretrizes políticas e operacionais para subsidiar o projeto brasileiro de Educação à Distância.

PROGRAMA LE HOJE

8.30/ 10.30

Conferência Básica

Educação à Distância:

Planejamento e Avaliação

Conferencista:

Francisco José da Silveira
Lobo Neto

10.30/ 10.45

Intervalo

10.45/12.45

Áreas de Estudo

Sessão I

12.45/14.15

Almoço

14.15/16.15

Áreas de Estudo

Sessão II

16.15/ 16.30

Intervalo

16.30/18.30

Cursos

Sessão I

Rio, 26 de setembro de 1981

DEBATE SOBRE QUESTÕES BÁSICAS DA TELEDUCAÇÃO

A metodologia de trabalhos de grupo por áreas de estudo, adotada nos Seminários Nacionais da ABT, vem ao encontro das expectativas dos participantes, no que respeita à análise e discussão de problemas específicos dos setores em que atuam.

Poravia, tal sistemática, ao tempo em que favorece o aprofundamento de aspectos específicos de cada área, dificulta ou até mesmo inviabiliza o tratamento de questões substantivas, de interesse geral, que também precisam ser objeto de atenção e reflexão por parte dos presentes.

Tais questões são, em geral, levantadas nas conferências e nos documentos que subsidiam os trabalhos dos seminários, mas não chegam a ser amplamente tratadas pelos grupos, pois que estes têm que descer à especificidade de suas respectivas áreas de estudo.

Evidenciando a necessidade de se reservar, nesses momentos de encontro de educadores de todo país, um espaço para a discussão de questões que afetam a educação de um modo geral e a Teleducação em particular, a ABT se propõe a propiciar condições para a realização desses debates no decorrer do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional.

Os temas a serem debatidos serão escolhidos em função do interesse geral e os aspectos operacionais serão definidos em conformidade com o número de participantes interessados e com as condições de tempo e espaço disponíveis.

Desejando participar, inscreva-se na Coordenação e indique o tema de seu interesse.

A Coordenação do Seminário está instalada no 29 andar, na sala 227. Procurem-nos em caso de informações relativas ao encontro.

Para assuntos relacionados com a ABT (inscrição de novos sócios, assinatura de publicações, aquisição de documentos, etc.) procurem nosso STAND, montado no salão de exposições, atrás do Auditório Nobre.

SUA EXPECTATIVA E SUA OPINIÃO

Estamos reunidos para repensar a Teleducação, valendo-nos não só de nossas experiências como de nossas dúvidas e questionamentos. Esse é o objetivo maior, mas cada participante traz para o encontro suas próprias expectativas, relacionadas com sua vivência profissional e sua visão pessoal do problema. Seria proveitoso, para a coordenação e para o grupo, conhecê-las. Coloque as suas no papel (hoje, pela manhã) e entregue-as a qualquer pessoa da equipe de apoio.

Conhecidas as expectativas vamos procurar saber também sua opinião sobre o andamento dos trabalhos. Faremos uma sondagem diária, ao final da última atividade, e divulgaremos as opiniões colhidas na AGENDA do dia seguinte. Colabore.

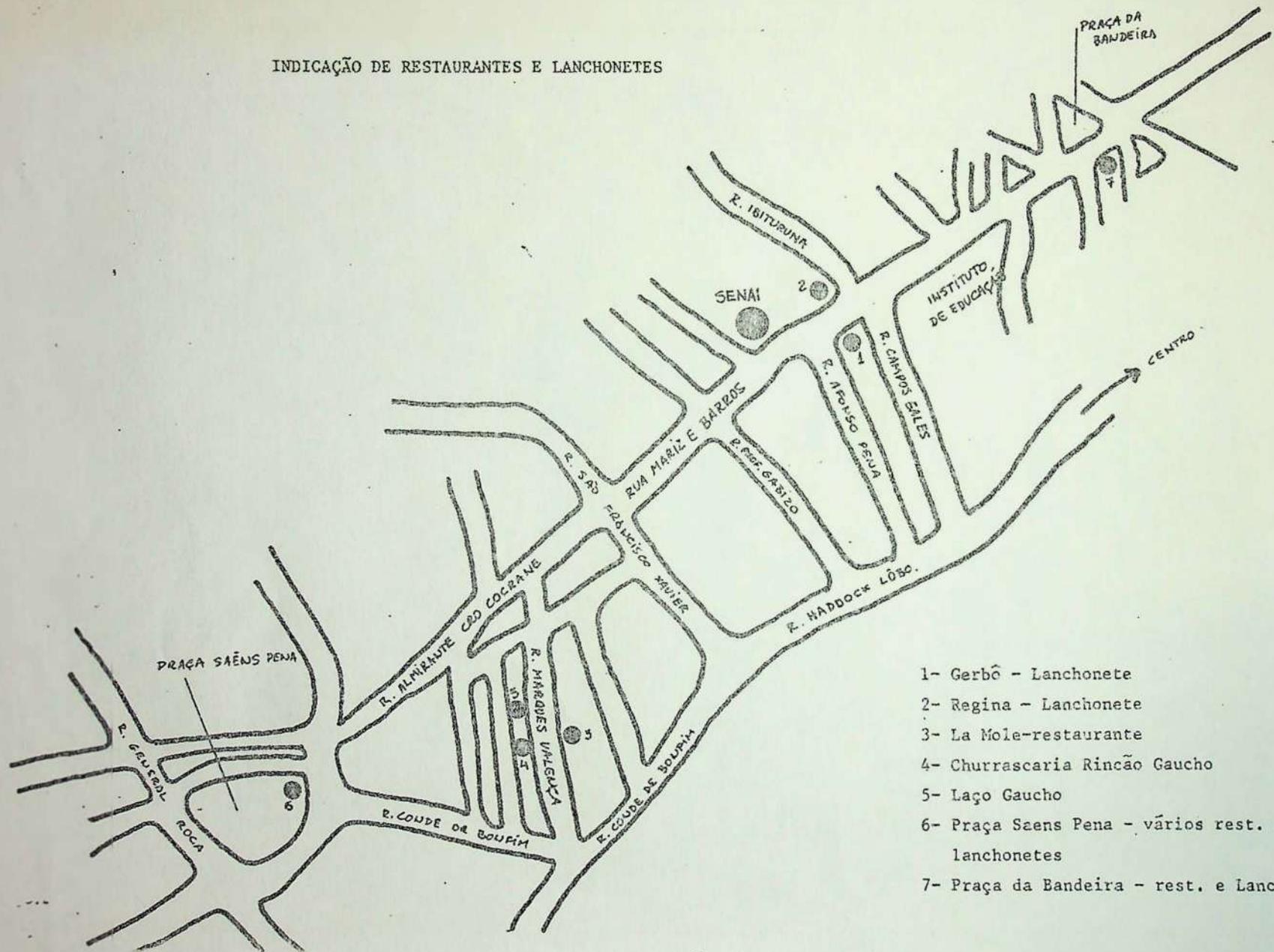
FORM DE MATERIAIS

Amanhã (terça-feira, 29) teremos 6 sessões simultâneas do Fórum de Materiais, (16.30/18.30) em que serão apresentados e analisados programas de educação à distância de diferentes formatos, objetivos e clientela. Escolha o programa de seu interesse e amanhã, após o intervalo da tarde, dirija-se à sala indicada no quadro abaixo.

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	SALA
FEPLAM	"Telextensão Rural para a Região do Médio Amazonas"	234
MORRAL	"Boa Saúde" - PES/Rádio	134
SENAÇ-SP	"Auxiliar de Escritório" "Orientação para o Trabalho"	237
SEEC-RJ FORVAL	"Patati-Patatá"	Auditório
SENAI-RJ	"Leitura e Interpretação de Desenho" "Matemática Básica" "Formação de Docentes"	136
Rádio Guarani	Rádio Guarani - Onda Rural	229

AGENDA circulará diariamente, resumindo as principais atividades do encontro e fornecendo aos participantes informações e orientações visando ao bom andamento dos trabalhos. Qualquer contribuição ou sugestão deve ser encaminhada à Coordenação de Informação (Angela Maria).

INDICAÇÃO DE RESTAURANTES E LANCHONETES



- 1- Gerbô - Lanchonete
- 2- Regina - Lanchonete
- 3- La Mole-restaurante
- 4- Churrascaria Rincão Gaucho
- 5- Laço Gaucho
- 6- Praça Saens Pena - vários rest. e lanchonetes
- 7- Praça da Bandeira - rest. e Lanch.

AGENDA 2



Notícias do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional

"O PANO DE FUNDO"

Na conferência básica, orientadora dos trabalhos do XIII Seminário, Silveira Lobo salientou a necessidade de se gerar, nesse encontro, um produto consistente de informações, reflexões e, sobretudo, linhas de ação prática.

"O que se pretende, deste Seminário, não é outro levantamento das potencialidades teóricas da Educação à Distância. Interessa-nos, sobretudo, estabelecer os caminhos de concretização dessas potencialidades e os parâmetros reais de suas limitações. É necessário, aqui e agora, explicitar a Prática da Educação à Distância em sua inexorável relação com a Prática da Educação Brasileira.

Enfatizando essa relação, Silveira Lobo propõe como postura básica a consideração da Educação à Distância no contexto da questão da Educação e no enfoque da Tecnologia Educacional.

"O tratamento das questões específicas da Teleducação não pode deixar de ter como pano de fundo a "análise da questão da Educação como fenômeno que ocorre hoje, na sociedade e na cultura própria do grupo social em que ela ocorre, valendo-nos dos princípios que a Ciência hoje nos oferece, dos princípios, processos e produtos que esta Ciência, ao ser aplicada, hoje nos proporciona sob a forma de Tecnologia".

"É neste contexto de que se deve buscar a especificidade da Educação à Distância, é a partir desse referencial que se deve desenvolver sua caracterização". "A visão ampla não é a renúncia do específico, mas a condição de suporte da especificidade coerente"

PROGRAMA DE HOJE

8.30/10.30

Conferência

Educação à Distância face à Política Educacional Brasileira e o Planejamento da Educação Brasileira
Conferencista: Professor Samuel Pfromm Neto

10.30/10.45

Intervalo

10.45/12.45

Áreas de Estudo

Sessão III

12.45/14.45

Almoço

14.45/16.15

Áreas de Estudo

Sessão IV

16.15/16.30

Intervalo

16.30/18.30

Forum de Materiais

Sessão I

Rio, 29 de setembro de 1981

AS EXPECTATIVAS

Poucos participantes expressaram suas expectativas em relação ao XIII Seminário. Esperamos que a colaboração seja maior, em termos de opinião sobre andamento dos trabalhos.

Seguem-se as expectativas que nos foram encaminhadas:

- Intercambiar experiências com profissionais da área.
- Conhecer novos métodos e técnicas para implantar dentro da realidade empresarial (formação e treinamento).
- Conhecer aplicações e práticas efetivas de tecnologias educacionais em situações reais de aprendizagem.
- Experimentar diretamente (não apenas assistir demonstrações) aparelhagem moderna e métodos úteis e já validados como instrumentos de ensino.
- Discutir a possibilidade de utilização da Tecnologia Educacional (à distância) na Educação direta, uma vez que a situação atual mostra que, mesmo quando presente, o professor parece estar à distância do aluno e vice versa.
- Analisar o escopo da instrução personalizada (à distância) de aspectos teóricos de determinado assunto e as diferentes modalidades de operacionalização dos aspectos práticos desse mesmo assunto, com vistas à consecução dos objetivos educacionais.
- Acompanhar os esforços e a trajetória da TE no Brasil, na perspectiva de minorar nossa problemática educacional.
- Observar e aprender, com os mais experientes, trajetórias e metodologias.
- Analisar criticamente as experiências e as posturas assumidas, face ao nosso contexto de pobreza e carência sócio-cultural.
- Perceber a política definidora dos valores educacionais: se é para preservar os do grupo dominante (através de órgãos oficiais), se é libertadora, que conteste o que o sistema maior pretende.
- Desenvolver estudos na área de ensino individualizado, que auxiliem a aprendizagem das pessoas, quer à distância, quer em caráter de recuperação ou de suplência.
- Aprimoramento técnico-profissional.

Entre os poucos que se manifestaram constata-se que há nítida preocupação com os aspectos operacionais da Educação à Distância. É importante ressaltar, no entanto, que está presente, também, a preocupação com a explicitação dos valores subjacentes às propostas de operacionalização da Educação.

O COMPROMISSO DO MEC

Os educadores que vivenciam os problemas da Teleducação sabem que, sem o apoio decisivo das autoridades governamentais, sem a parceria dos órgãos federais e estaduais responsáveis pela condução da política educacional, os esforços se perdem em iniciativas paralelas, sem grande impacto sobre o sistema.

No momento em que se reúnem na expectativa de traçar os rumos de uma integração estratégica, esses educadores trazem consigo uma série de indagações:

Podemos contar com esse apoio?

Teremos o incentivo e o respaldo dessas autoridades?

Qual é a posição do MEC?

As primeiras respostas vieram na solenidade de abertura, na palavra do professor Cláudio Figueiredo, Secretário da SEAT (Secretaria de Aplicações Tecnológicas), ali representando o Ministro da Educação e Cultura.

"Não vemos como eficientizar o sistema tradicional de educação para atender quantitativa e qualitativamente à demanda, se não acrescentamos a eles novas formas de atendimento mais abrangente e flexível.

Questionamos, então, o que fazer e como diminuir a carga da problemática educacional que cresce a cada dia. Este questionamento, implica, até mesmo, no repensar do significado das formas de educação que insistimos em adotar. Constata-se que o sistema tradicional de educação não se amplia e não se aperfeiçoa como seria o desejável e o imprescindível, visando à obtenção de resultados urgentes.

Enfatizamos aqui a instrumentalização para a mudança, configurada no planejamento e na modernização técnico-administrativa, como também, e particularmente, na aplicação de tecnologia à educação, à cultura e ao desporto, o que poderá gerar a melhoria da qualidade dos serviços para o atingimento de clientela específicas, privilegiando as camadas mais carentes da população.

O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto entre outras propostas espera que se efetive a ampliação de oportunidades educacionais através do uso de tecnologias; que se recorra à educação não formal para subsidiar o deficit de educação no meio rural e para apoiar as experiências comunitárias; que se enfatize o uso de novas metodologias; que se redefina modelos, capacitação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos; que se estabeleça, de forma ampla e flexível as normas e mecanismos de validação e reconhecimento de estudos realizados em modalidades extra-escolares; que se adapte e se desenvolva programas através do uso de tecnologias apropriadas às características do adulto e da criança, visando alcançar grandes contingentes geograficamente dispersos; que também a Universidade seja fortalecida e suprida de meios adequados em face

das deficiências existentes, com vistas ao aprimoramento do desempenho acadêmico e à maximização das relações custo/eficiência; que sejam preservados os valores culturais locais; que seja conferida relevância ao aproveitamento dos meios de comunicação de massa regionais para a criação de espaços culturais voltados para o acesso popular a programas e manifestações próprias de cada área cultural".

Encarada pelo MEC como forma de ampliar a abrangência e a produtividade do sistema educacional, a ação dinamizadora das tecnologias educacionais tem na SEAT seu órgão de coordenação nacional.

Nas palavras do Secretário, ficou bem claro que essa coordenação não será centralizadora. Pelo contrário, enfatizará o esforço descentralizado, porém participativo, como única maneira de incorporar a influência das comunidades, responsabilizando-as também, além da máquina governamental, pelos frutos globais.

"A participação da SEAT no processo de geração de Tecnologias Educacionais será a de um órgão técnico, incumbido de estimular a criatividade, coordenar o uso das Tecnologias Educacionais, compatibilizar projetos e implementar a formação de sistemas integrados ao campo da educação e nunca se transformar em Centro ou Organismo destinado à elaboração de pesquisa no campo das tecnologias educacionais".

DÁ O QUE PENSAR

Você se sente seguro em termos da viabilidade prática da Educação à Distância ?

Transcrevemos aqui algumas dúvidas pertinentes levantadas por Maria Isabel da Cunha. Você tem as respostas?

- Na prática há educação à distância ou instrução à distância?
- A educação à distância exige algumas estratégias cognitivas do indivíduo. Pode-se, então, através delas, alcançar populações carentes, de baixa escolarização?
- Instrumentalização sofisticada (cinema, TV, videocassete) pode funcionar em contextos mais urbanizados. Mas no interior? Como operacionalizar isto?
- Como tornar estes cursos efetivos em termos legais? Questões burocráticas, diplomas, registros, etc?
- Que tipo de reação o povo brasileiro tem tido a educação à distância? Há pesquisas honestas nesta área?

Dá o que pensar!

Obrigada Maria Isabel

FORUM DE MATERIAIS

Amanhã (4ª feira, 30) teremos mais 6 sessões simultâneas do Forum de Materiais. Identifique abaixo o programa de seu interesse.

INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	SALA
1) FUNTELC-TVE- CEARÁ	Ensino de 1º Grau, via TV	134
2) ABT - EPC	Curso por Correspondência de Tecnologia Educacional Aplicada ao Ensino de 1º Grau	136
3) BANCO ITAÚ S/A	Treinamento à Distância Experiência com Formação de Teletipista	234
4) PIJTEC - Programa Inter-Universitário de Teleducação-Capricórnio	Videoteca Regional	229
5) ABT	POSGRAD (Pós-Graduação por Tutoria à Distância)	237
6) FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS	"PENSAMENTO E LINGUAGEM"	AUDITÓRIO

AUTORIZADA A DISPENSA DE PONTO

Os funcionários públicos federais de organismos de administração direta e autarquias que comprovarem o comparecimento ao XIII Seminário terão dispensa de ponto. A autorização foi publicada no Diário Oficial, Seção II, de 02/09/81.

PRODUÇÃO DE VIDEOTAPE

O V.T. Center está convidando os participantes para uma visita ao seu centro de produções de videotape onde assistirão a demonstrações de programas audiovisuais. As visitas poderão ser marcadas, após o término do Seminário, com Cláudio Pimentel pelo telefone 264 7732 ou pessoalmente na sala 136. Com o Cláudio os interessados poderão também conhecer detalhes de um projeto de viabilidade técnica de implantação, na Empresa, dos recursos dos audiovisuais em vidiotape (videocassete)

A EXPERIÊNCIA LATINO-AMERICANA

Temos, entre nós, representantes de entidades latino-americanas que vêm dividir conosco suas experiências, e conhecer a trajetória brasileira no campo da Educação à Distância. São eles:

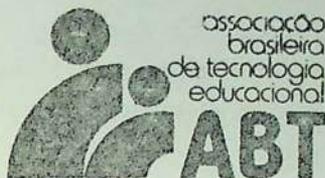
- Alicia M. Castilho C., da Universidade del Zulia, Maracaibo, Venezuela
- Herman Linaries Angel - Reitor da Escuela Superior Profissional "INPAHU" Bogotá, Colômbia
- Jaime Moreno - Vice-reitor da Escuela Superior Profissional "INPAHU", Bogotá, Colômbia.
- Laura Esther Irurzun - Coordenadora do Projeto Multinacional de Tecnologia Educativa da OEA - Centro da Argentina, Buenos Aires, Argentina.

SAUDAÇÃO DAS AUTORIDADES

Impossibilitados de comparecer à abertura do XIII Seminário, enviaram-nos cumprimentos e votos de pleno êxito as seguintes autoridades:

- Rubem Ludwig - Ministro da Educação e Cultura
- Julio Coutinho - Prefeito
- Renato Simplicio Lopes - Secretário de Mão-de-Obra
- Tarcísio Della Senta - Secretário de Ensino Superior
- Lúcia Venina de Mattos Almeida - Diretora do Deptº de Educação da SEEC/RJ
- Mário Rodrigo Fernandes Maia - Diretor Geral da SEED/PR

AGENDA 3



Notícias do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional

Rio, 30 de setembro de 1981.

O REI ESTÁ NÙ

O já conhecido quadro (negro) da educação brasileira teve seus contornos salientados, ontem, pelo professor Samuel Pfromm Netto:

- Demanda não atendida de 8,7 milhões de pré-escolares; 23 milhões de crianças de 7 a 14 anos e 5 milhões de candidatos ao 2º grau.
- 40% da população rural e 15 da população urbana (de mais de 10 anos) não alfabetizada
- 48% de todas as crianças brasileiras, de 7 a 9 anos, não alfabetizadas.
- apenas 6% de jovens (20/24 anos) frequentando o ensino superior.
- Mais de 200 mil professores leigos
- penúria generalizada de meios eficientes de ensino-aprendizagem
- orçamento ridículos
- precária utilização dos meios de comunicação social.
- vaga consciência dos problemas gritantes por parte dos responsáveis pelos destinos da educação, ou opção por uma acomodação espontânea.

O problema tem, realmente, dimensões alarmantes, como resolvê-lo ou minimizá-lo?

Segundo Pfromm, "nossa capacidade de modificar a situação atual da educação no país e de influenciar eventos no futuro, depende diretamente da nossa disposição de adotar novos meios e estratégias de ensino e de ampliar extraordinariamente a flexibilidade de nossas respostas.

As soluções convencionais, enfatiza o conferencista, assemelham-se ao uso de copos d'água para apagar incêndios.

Impõem-se reformas urgentes, diásticas e amplas no ensino, em todos os seus níveis e modalidades, mudanças substanciais em matéria de concepções e práticas de ensino, comportamentos e recursos educacionais. Urge um urgente e vigoroso esforço de buscas de novos caminhos.

Nessa busca, salienta Pfromm, a tecnologia da educação tem agora uma oportunidade única de deixar de ser um apêndice inexpressivo para passar a desempenhar um papel decisivo.

No processo de desenvolvimento da Tecnologia Educacional, que, na visão do professor Pfromm se ocupa fundamentalmente de meios, materiais e equipamentos, destaca-se

a educação à distância, particularmente no que se refere à criação e ao funcionamento de um amplo projeto prioritário, em escala nacional, destinado à preparação urgente e em massa de professores de pré-escolar, 1º e 2º Graus.

Nenhuma outra iniciativa é, segundo o professor Samuel Pfromm, mais urgente e de maior precisão.

IMPÕE-SE A RACIONALIZAÇÃO

Rápida entrevista com o professor João Salles Pupo, da Companhia Auxiliar de Energia Elétrica Brasileira.

— Retomando a questão levantada em plenário, de que maneira o senhor encara a condução de um projeto de formação profissional realista, em termos de concentração do planejamento e da avaliação?

— Em países como o Brasil, em que se faz um esforço de desenvolvimento, impõe-se a racionalização do uso dos recursos financeiros.

Na verdade, se bem avaliados, esses recursos não são tão escassos como se apegou, mas sim dispersos em programas isolados que implicam em duplicação de esforços.

As dimensões do país e as carências da população estão a indicar a urgência dessas medidas racionalizadoras que implicam, antes de mais nada, em se conferir a um só órgão a definição de prioridades, a fixação de políticas, a tomada de decisões relativas à alocação de recursos e os mecanismos de administração e controle dessas aplicações.

Trata-se, em síntese, de realizar a tão propalada centralização do planejamento, descentralizando-se apenas a execução. Em se tratando de problemas e prioridades educacionais esse órgão centralizador do planejamento tem que ser o Ministério da Educação e Cultura. Do contrário, perpetuar-se-á essa situação em que esforços isolados, não coordenados, têm pouco ou nenhum impacto e em que os recursos, dispersos, se revelam insuficientes para o atendimento das carências

— E quanto ao papel da Tecnologia Educacional nesse processo?

— Estamos perdendo tempo em relação ao uso do computador e de outros meios para fins educacionais. O potencial de todos esses meios é muito pouco explorado, mas gostaria de fazer uma referência específica ao uso da televisão.

Há um espaço que a televisão deve ocupar que é o do atendimento ao trabalhador que precisa ser continuamente reciclado face à rápida evolução da técnica. A televisão precisa entrar na empresa e nela atuar como motivadora e como instrumento de aperfeiçoamento e atualização.

Quero mencionar outro aspecto que considero fundamental e que diz respeito à atitude (preconceituosa) de muitos educadores no trato com a cultura po-

pular. Esses educadores muitas vezes não reconhecem os valores dessa cultura nem mesmo como instrumento de planejamento de uma programação voltada para essa clientela. É preciso mudar essa mentalidade e partir dessas realidades, desses valores culturais, usando-os como fatores de valorização e como instrumento de aperfeiçoamento do próprio público que os gera.

CRÍTICAS/SUGESTÕES

Dinamização da sessão plenária - Registramos críticas relativas ao caráter estático das conferências em plenário. Sugere-se que o especialista coloque o tema em linhas gerais, nos primeiros 40 minutos e que o tempo restante seja utilizado em painel aberto, ensejando a participação de todos e a consequente dinamização da atividade.

Veze e voz para os comunicadores - Hélio F. Amaral (UFG) reclama a ausência (marginalização?) dos comunicadores e pergunta: "O simples enfoque ou referência à Tecnologia Educacional não privilegia os educadores? A temática/estrutura do Seminário não pressupõe um posicionamento do educador? Ou essa marginalização do comunicador seria de corrência de uma colocação ideológica?"

E conclui: "Em termos de Tecnologia Educacional o educador deve partir de um trabalho conjunto com o comunicador e vice-versa. Do contrário alguma coisa está errada. Nos Centros de Tecnologia Educacional, sobretudo os ligados às Universidades, isso não pode ser ignorado".

Tecnólogos não usam tecnologias - Na opinião de um dos participantes estamos perdendo uma excelente oportunidade de vivenciarmos a tecnologia educacional. Segundo ele, é lamentável que os especialistas que aqui se apresentam para falar de tecnologias educacionais não dêem o exemplo, utilizando-as. Refere-se, particularmente, à leitura das conferências e à precária utilização de recursos audiovisuais nos cursos. Sugere ainda que além do café haja coca-cola e mate (tentamos, mas não deu!) e um telefone à disposição dos participantes (na sala junto ao salão de exposições) há um disponível

AGENDA continua contando com a colaboração de todos. Críticas, sugestões, informações, são bem vindas, assim como abordagens de tópicos relevantes ao contexto do Seminário. Use o nosso espaço

QUANTOS SOMOS/DE ONDE VIEMOS

ACRE	1	PARÁ	2
ALAGOAS	7	PARANÁ	15
BAHIA	18	RIO GRANDE DO SUL	14
CEARÁ	10	RIO GRANDE DO NORTE	7
ESPÍRITO SANTO	4	RIO DE JANEIRO	212
DISTRITO FEDERAL	31	SÃO PAULO	27
GOIÁS	6	SANTA CATARINA	11
MARANHÃO	10	ARGENTINA	2
MINAS GERAIS	16	COLOMBIA	2
MATO GROSSO	3	VENEZUELA	2

TOTAL: 400

ALFABETIZAÇÃO HOJE

AGENDA recebeu material de divulgação relativo ao 1º Seminário Interestadual de Alfabetização, que se realizará de 29 a 31 de outubro, em Recife. O encontro é uma promoção da OMEP-Brasil-PE e do Laboratório de Aprendizagem Humana (Criativa) e tem por objetivo: "Fortalecer as escolas no seu processo educativo, reorientando o processo de alfabetização e revitalizando o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Os sócios da ABT, assim como os da OMEP, têm desconto na taxa de inscrição. Maiores informações podem ser obtidas com Tereza Augusta, na sala 134.

PROGRAMA DE HOJE

8:30/ 10:30

Conferência

Educação à Distância:
limites e possibilidades
face à atual situação dos
Meios de Comunicação Social
no Brasil.

Conferencista:

Paulo Alberto Monteiro de
Barros

10:30/ 10:45

Intervalo

10:45/ 12:45

Áreas de Estudo - Sessão V

12:45/ 14:15

Almoço

14:15/ 16:15

Forum de Materiais

Sessão II

16:15/ 16:30

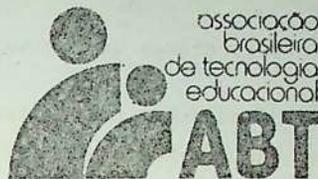
Intervalo

16:30/ 18:30

Curso

Sessão II

AGENDA 4



Notícias do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educativa

Rio, 01 de outubro de 1981.

NEM MONSTRO DEVORADOR NEM SANTO MILAGREIRO

Na impossibilidade de transcrevermos, a curto prazo, o debate de ontem, reproduzimos aqui algumas colocações de Artur da Távola relativas à finalidade educativa da televisão. O texto completo será publicado nos Anais do XIII Seminário e encaminhado a todos os participantes.

"Não creio que a televisão tenha finalidade educativa. Quem tem essa finalidade é, a meu ver, a escola.

O processo educativo, na sua plenitude, detem elementos que não fazem parte da dinâmica da televisão. O milagre educativo se dá dentro da sala de aula, numa relação interpessoal. Fora daí ela não se dá na sua plenitude."

"A televisão pode ser uma grande indutora, uma grande condutora mas jamais uma fazedora de educação. Não há como substituir a relação professor-aluno. Qualquer tentativa nesse sentido pode ser até perigosa porque se entregará a um poder centralizador essa força."

"Já se entregou tanta coisa à televisão, vai-se entregar também a educação?"

"Vejo na TV uma finalidade predominantemente informativa que permite uma aculturação. Nesse processo assistemático ela joga um papel importantíssimo."

"Só creio na plenitude da atividade televisiva vinculada ao currículo escolar. Parece-me um meio insubstituível dentro da escola mas nunca um substituto da escola."

"A televisão pode ajudar topicamente alguns programas de educação. Mas a substituição do esforço educativo de um país pela idéia de que a tecnologia multiplicadora tem o poder mágico de educar parece-me um grande equívoco, uma distorção tanto das finalidades da educação como das características da televisão."

"Em circuito fechado, utilizado dentro de uma unidade escolar, a televisão pode ter um papel muito importante. Dentro dessa estrutura a TV pode ser tão

mais eficaz quanto mais descentralizado for o sistema produtor."

"A produção centralizada pode causar o mesmo problema da eliminação da relação professor/aluno. Utilizada dentro da unidade escolar, sob controle efetivo dessa unidade, a televisão pode ser muito eficaz. Eficaz em vários níveis:

- na utilização de programas facilitadores da tarefa do professor;
- na preparação da aula pelo professor, no sentido de tornar o aspecto do aprendizado mais eficaz;
- na utilização didática da TV não didática.

Nessa proposta o controle do processo educativo permanece nas mãos do professor."

"Não vejo a televisão nem como a salvação possível para os problemas e anseios nacionais, nem como monstro devorador que alienará todas as consciências e de terminará uma raça de robôs, de pessoas incapazes de se movimentarem intelectualmente."

"A televisão é um eletrodoméstico que provocou uma série de alterações como outras invenções o fizeram. Mas ela não ocupa integralmente os sentidos do ser humano. Nenhum meio o faz. Cada meio tem características que ocupam uma parte da integralidade do indivíduo."

"Ao lado das televisões em circuito aberto, que favorecem a aculturação, acredito na importância de uma rede de canais em UHF que, se entregues a organismos sem finalidades lucrativas, poderão enriquecer o processo educativo. Não vejo a eficácia da televisão como milagreiro, como substituto, como uma outra escola."

"A grande garantia de sobrevivência democrática é a descentralização do processo educativo. Não se pode conceber a possibilidade de salvação da educação através de macro emissões. O problema de educação só vai ser resolvido a nível da escola, do professor."

ALLAN KENDALL DÁ SEU DEPOIMENTO

Esteve em visita ao Seminário o Sr. ALLAN C. KENDALL Produtor Executivo de Rádio e TV da Programação Infante-Juvenil da Australian Broadcasting Commission, da cidade de Sidney-Austrália. Disse-nos:

- 1- que a ABC é emissora estatal - centro de produção e emissão;
- 2- sua especialidade, no momento é a produção de programas de educação pré-escolar;
- 3- supervisiona um programa destinado à "Orientação dos Pais", com abrangência nacional;
- 4- teve oportunidade de ver o programa Patati-Patata, que lhe causou muito boa impressão;
- 5- acha que o melhor uso da TV é feito no auxílio à programação normal das escolas, o que acontece no seu país;
- 6- além da recepção organizada e de circuito aberto, na Austrália a produção é, também, distribuída através de centros regionais que promovem o tráfego da programação por meio de videocassetes que são apresentados nas unidades escolares que os requisitam;
- 7- a emissora ABC é muito bem dotada de recursos humanos e equipamento, tanto assim que dispõe de 4 unidades móveis completas.

SUGESTÕES

-Chegou-nos uma primeira sugestão relativa ao tema do próximo Seminário Nacional. É de Elisene Bonach de Castro (presidente da ABT/Goiás) que propõe o tratamento do problema do "Analfabetismo no Brasil" e das contribuições da Tecnologia Educacional para sua erradicação.

-Ainda uma expectativa:

Ver o assunto Educação à Distância ser tratado com seriedade, embasado em dados reais positivos e negativos que permitam uma tomada de posição a respeito da validade da modalidade "à Distância" quanto a suprir carências específicas. Não gostaria de ver o tema tratado como modismo.

LEREVER

Regina Ripper (CTE/RJ) convida os participantes para uma visita a LEREVER, uma Oficina de Múltiplos Meios de Comunicação que utiliza os mais diferentes materiais para estimular e desenvolver livremente a expressão criativa e a reflexão consciente de jovens e crianças.

LEREVER (Rua Barão de Mesquita, 181, Tijuca) tem cursos para crianças (Artes Integradas, Televisão, Criatividade Verbal) e adolescentes (Teatro, Televisão e Jornalismo).

BOLSA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Há, no país, inúmeras entidades produzindo material instrucional de qualidade. Elaborados para atender necessidades diagnosticadas em determinados âmbitos, esse materiais podem, em sua maioria, ser aplicados a outros contextos similares evitando assim a duplicação de esforços e recursos. Mas isso, na verdade, não acontece. Por falta de informação ou por dificuldade de acesso à produção já existente, as entidades partem da esta ca zero ou então deixam de atender às necessidades sentidas.

Atenta a todas as formas de agilizar o desenvolvimento da TE, a ABT entra nesse circuito com a Bolsa de Tecnologias Educacionais, propondo-se a atuar diretamente junto às organizações, ajudando-as a superar as dificuldades de integração.

Funcionando como um serviço de incentivo e facilidades, a Bolsa de Tecnologias Educacionais promoverá, coordenará e administrará o intercâmbio de materiais instrucionais e culturais disponíveis nas diversas instituições do país, com vistas à economia de esforços, ao melhor aproveitamento de capacidades produtivas instaladas e à melhoria da relação custo-benefício dos programas de tecnologia educacional.

APARECEU A MARGARIDA

Ricardo Guilherme (participante do XIII Seminário e ator do Teatro Universitário do Ceará) propõe uma apresentação da peça "Apareceu a Margarida" de Roberto Athayde, (no mini-auditório, sexta-feira - dia 2 às 19:30) seguida de debates. A peça trata da relação de poder em Educação e a ação ocorre em sala de aula (uma professora oprime seus alunos-plateia).

Os interessados devem procurar Valéria Albuquerque na recepção do 2º andar, próxima à sala da Coordenação.

SAÚDE DA CRIANÇA

A presidente do Sindicato das parteiras do Rio de Janeiro encaminhou ofício, convidando os educadores/comunicadores e demais participantes do XIII Seminário para o I Encontro sobre a Saúde da Criança, que será realizado dia 6 de outubro, no auditório da Federação dos Trabalhadores nas Indústrias Urbanas do Leste e Sul do Brasil.

ASSUMA CONOSCO A TAREFA DE DESENVOLVER A TECNOLOGIA EDUCACIONAL

PROGRAMA DE HOJE

O Diretor-Executivo da ABT, professor José Manuel de Macedo Costa, fez ontem uma convocação aos sócios da ABT para que realmente assumam conosco a tarefa de batalhar pelo desenvolvimento da Tecnologia Educacional.

8:30/ 10:30

Curso
Sessão III

Mesmo à distância há várias maneiras de participar:

- Envie artigos para revista ou identifique especialistas que possam fazê-lo
- Encaminhe ao Centro de Informações (CITE) notícias sobre projetos em andamento identificados em seu Estado
- Divulgue os cursos e os serviços de Consultoria que a ABT pode prestar
- Promova, em seu âmbito de atuação, debates sobre os rumos e as perspectivas de utilização da TE
- Participe ativamente das promoções da Seção da ABT no seu Estado
- Ao participar de seminários e congressos, leve o material da ABT (revistas, folhetos) para divulgação
- Mobilize novos sócios através de visitas a entidades públicas e privadas envolvidas com educação e treinamento.

10:30/ 10:45

Intervalo

10:45/ 12:45

Áreas de Estudo
Sessão VI

12:45/ 14:15

Almoço

14:15/ 16:15

Curso
Sessão IV

Se você ainda não é sócio, pense nisso agora, já que teve a oportunidade de conhecer nosso trabalho e de conviver com os que já fazem parte do corpo de associados.

16:45/ 16:30

Procure o Francisco, no STAND da ABT, no salão de exposições.

Intervalo

QUANTOS SOMOS/DE ONDE VIEMOS

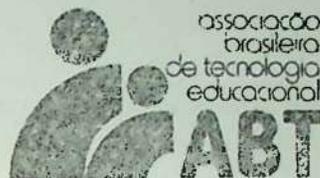
16:30/ 18:30

ACRE	1	PARÁ	2
ALAGOAS	7	PARANÁ	15
BAHIA	18	PERNAMBUCO	4
CEARÁ	10	RIO GRANDE DO SUL	14
ESPÍRITO SANTO	4	RIO GRANDE DO NORTE	7
DISTRITO FEDERAL	31	RIO DE JANEIRO	212
GOIÁS	6	SÃO PAULO	27
MARANHÃO	10	SANTA CATARINA	11
MINAS GERAIS	16		
MATO GROSSO	3	ARGENTINA	2
		COLOMBIA	2
		VENEZUELA	2

Áreas de Estudo
Sessão VII
(Aprovação do Documento da Área).

TOTAL: 404

AGENDA 5



Rio, 02 de outubro de 1981.

PENSANDO NO XIV

No que respeita ao tema básico do próximo Seminário já foram colhidas as seguintes sugestões:

- "Tecnologia Educacional no Treinamento"
- "Viabilidade x Cultura para Implantação da Educação à Distância"
- "Analfabetismo no Brasil"
- "Os usos dos Meios na Educação à Distância"
- "A Tecnologia Educacional em Sala de Aula".

RELAÇÃO DOS PRESENTES

C.A. de Brito Neto (COELBA-BA) sugere que seria muito positivo cada participante levar para sua organização uma relação das pessoas presentes ao XIII Seminário, seguida do enfoque de suas respectivas experiências.

Ressalta que o grupo é composto de pessoas de significativa experiência em educação à distância, algumas delas ligadas a instituições governamentais e outras a empresas privadas. Essa relação ensejaria uma futura troca de informações e, consequentemente, um mais rápido desenvolvimento da Tecnologia Educacional no país.

Estamos fazendo todo o esforço no sentido de preparar em tempo a referida relação. Se não for possível pedimos aos participantes que aguardem os Anais do XIII Seminário.

PROGRAMA DE HOJE

8:30/ 10:30

Conferência

Educação à Distância no Sistema Educacional do Rio de Janeiro

Conferencista:

Prof. Arnaldo Niskier
Secretário de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro

10:30/ 10:45

Intervalo

10:45/ 12:45

Plenária

Apresentação dos Relatórios dos Grupos

12:45/ 14:15

Almoço

14:15/ 16:15

Curso

Sessão V

16:15/ 16:30

Intervalo

16:30/ 18:30

Plenária de Encerramento

O EXEMPLO DO SENAI

Claudio Pimentei registra a contribuição do SENAI para a formação de "gente à distância", utilizando diversos meios: apostilas, audiovisuais, filmes, vídeo cassete, folhetos, cassete com fone e outros. Ressaltando que essa realidade do SENAI, bastante positiva, é um incentivo à utilização dos meios em outros contextos, conclui: "Tecnologia Educacional é usarmos dos meios que a ciência nos coloca à disposição, independente dos custos, porque o "saber" não poderá ter parâmetros a serem medidos."

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO REGULAR?

Houve surpresa por parte de alguns participantes pelo fato de não encontrarem, no Seminário, maior número de elementos ligados à Empresa. Na realidade, diz um deles, o que ocorreu foi um Seminário de Educação Regular e Pública.

Outros abordam a questão sobre outro prisma, observando que tendo em vista a participação, no evento, de duas categorias distintas de profissionais (uma voltada à educação de 1º, 2º, 3º graus e outra à Educação Profissional) no futuro a abordagem dos temas seja também dirigida para ambas as categorias equitativamente.

SOBRE EQUIPAMENTOS

Na opinião de um dos participantes a exposição de equipamentos de empresas nacionais que atuam no setor estimularia a presença de maior número de participantes. Sugere, portanto, a criação de uma seção para a discussão sobre equipamentos utilizados ou sugeridos em áreas específicas - videocassete, retroprojetores portáteis, módulos, gravadores, unidades móveis, material de consumo, etc.

Agradecemos aos que contribuíram com sugestões, críticas e informações, fazendo de AGENDA um instrumento de comunicação bidirecional.

ED-DIS

Paul Anderson, editor do ED-DIS, avisa aos participantes que, com base na relação dos presentes, enviará a todos o segundo número de seu Boletim.

FORMAÇÃO DE GERENTES DE R.H.

O CEPUERJ - Centro de Produção da UERJ - realizará o Curso de Formação de Gerentes de Recursos Humanos, abrangendo os seguintes módulos:

- 1- Treinamento e desenvolvimento
- 2- Tecnologia Educacional
- 3- Desenvolvimento de Relações Interpessoais e de Grupo
- 4- Desenvolvimento Gerencial
- 5- Mudança organizacional Planejada

O primeiro módulo-básico para os demais que serão desenvolvidos em 1982 - será implementado ainda esse ano, no período de 26 a 30 de outubro. Maiores informações com Carmem Sylvia Lemos e Leni Augusta dos Santos (participantes do XIII Seminário) ou no CEPUERJ (Tels: (021) 264-8143 e 284-8322, R. 2757 e 2417).

OS AGRADECIMENTOS

A equipe de Coordenação e os participantes do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional desejam expressar um agradecimento especial ao SENAI, cuja colaboração não se concretizou apenas pela disponibilidade das magníficas instalações mas também, e sobretudo, na gentileza de toda equipe que nos apoiou sob a liderança do Sr. Hélio Leal de Lima.

A ABT registra também seus agradecimentos a todos os colaboradores que tornaram possível a realização desse Seminário:

- Secretaria de Aplicações Tecnológicas - SEAT/MEC
- CAPES/MEC
- SEEC/RJ
- FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER
- MOBIL
- FAPERJ
- ABTD/RJ

A todos vocês, participantes do
XIII Seminário Brasileiro de Tec
nologia Educacional, o nosso

MUITO OBRIGADO

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL



SUGESTÕES PARA O XIV SEMINÁRIO

A qualidade de um Seminário é fruto de uma série de fatores que dizem respeito à eficiência da organização, à sistemática dos trabalhos, à relevância dos estudos, à participação dos recursos humanos envolvidos e aos resultados obtidos.

A avaliação final desses fatores é indispensável para a ABT, porque nela buscará os subsídios para o aperfeiçoamento de suas futuras promoções, nela fundamentará o planejamento do XIV Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional.

Gostaríamos que você participasse desse planejamento, sugerindo o que pode ser aperfeiçoado ou alterado, em termos de estrutura, programação, serviços e materiais, e opinando, inclusive, sobre o tema a ser abordado em 1982.

Com base na experiência desse Seminário, ajude-nos a planejar o próximo. Utilize os espaços abaixo, ou outra folha, se necessário, para registrar suas sugestões em relação a:

1. Organização e funcionamento da infra-estrutura de apoio.

2. Estrutura, funcionamento e efetividade do programa de estudos, considerando tanto a relevância do temário como a metodologia de trabalho.

3. Abordagem e desenvolvimento dos temas específicos e aplicabilidade dos mesmos às atividades profissionais.

4. Materiais de apoio aos estudos.

5. Tema geral e temário específico do próximo Seminário.

6. Outros aspectos que você julgar relevantes.



TELE
TELESTUDIO
STUDIO

planejamento, produção e consultoria
em tecnologias educacionais

Prezados Colegas:

É com grande entusiasmo que vimos apresentar aos participantes do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional os serviços de Telestudio Ltda.

OCUPAMOS UM NOVO ESPAÇO EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL.

TELESTUDIO LTDA. É uma organização pioneira que se propõe a preencher um espaço aos poucos identificado como fundamental ao perfeito desenvolvimento dos recursos humanos da empresa, tratando, em bases técnicas, de alto padrão de qualidade, o planejamento, a produção e a avaliação de material informativo e instrucional para treinamento e comunicação científica, À DISTÂNCIA.

TELESTUDIO LTDA. OFERECE, em tecnologia educacional, os seguintes serviços;

. análise do sistema de treinamento e dos programas desenvolvidos pela empresa, prestando consultoria quanto à seleção de meios e produção de materiais informativos e instrucionais;

. planejamento e produção e/ou reformulação dos materiais (audiovisuais, filmes, videocassete, gravações em audiotape, materiais de ensino individualizado e outros), adequando-os à metodologia dos programas de treinamento da empresa e às características da clientela;

. utilização e avaliação dos materiais instrucionais em programas de treinamento e aperfeiçoamento;

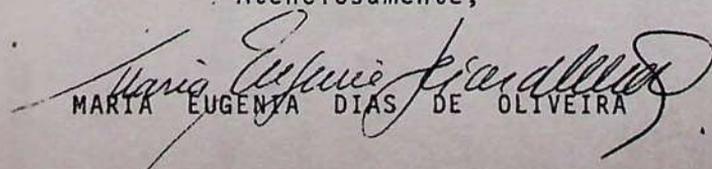
. registro documental de Cursos através de gravações em fita (audiotape e videocassete) com a posterior adaptação para a modalidade à distância;

. implementação de programas de atualização científica e tecnológica, compreendendo o planejamento, a implementação e a distribuição, por mala direta, de fitas gravadas (audiotape e videocassete).

TELESTUDIO LTDA. ATUA, através da aplicação de princípios científicos voltados para a evolução dos sistemas de transmissão de conhecimentos, objetivando a otimização dos resultados com minimização de custos, influenciando, favoravelmente, sobre os índices de aproveitamento dos programas. Com isso, a empresa identifica o desenvolvimento de seus recursos humanos como item de investimento que garantirá, além das isenções e benefícios previstos por Lei, um retorno líquido, imediato, na qualidade do serviço, no processo final de produção e, conseqüentemente, nos lucros.

Na certeza de se tratar de assunto de grande interesse para os participantes do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, cujo tema é EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, TELESTUDIO LTDA. se coloca ao seu inteiro dispor, aguardando oportunidade para um contato seu ou de sua organização com nossos especialistas, equipe que congrega elementos representativos da área de Tecnologia Educacional.

Atenciosamente,


MARIA EUGÊNIA DIAS DE OLIVEIRA



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL - ABTE

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

CURSO POR CORRESPONDÊNCIA DE TECNOLOGIA
EDUCACIONAL APLICADA AO ENSINO DE 1º GRAU

Rio de Janeiro, 1981.

CURSO POR CORRESPONDÊNCIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL
APLICADA AO ENSINO DE 1º GRAU

1. O Curso foi planejado e implementado tendo em vista:

a. o desenvolvimento de formas operacionais de aplicação da tecnologia educacional, até então tratada como matéria de estudos teóricos para iniciados,

b. a apresentação, a nível elementar, dos conhecimentos relativos a tecnologia educacional, até então tratados somente a nível de pós-graduação,

c. o envolvimento efetivo de professores que atuam nos primeiros níveis, na renovação do processo educacional mediante a aplicação da tecnologia educacional,

d. a verificação da efetividade do meio correspondência para a veiculação de conhecimentos relacionados com aperfeiçoamento técnico - profissional do professor.

Esses propósitos foram estabelecidos levando em conta numerosas sugestões e consultas reunidas pela ABTE, de seus associados.

2. O caráter experimental do Projeto fez que sua implementação fosse realizada com cuidados especiais, operacionalizados através de processo sistemático de avaliação. Nessas condições, no decorrer do curso o controle relativo a cada aluno abrangeu os seguintes aspectos:

a. remessa e devolução de cada lição,

b. resultados do ganho obtido entre o pré-teste e o pós-teste,

c. aproveitamento havido com o estudo de cada lição, tendo em vista a remessa da lição seguinte,

d. nível de aprendizagem demonstrado através da desenvoltura na execução das tarefas e da significância e adequação das consultas formuladas à coordenação.

A limitação de recursos financeiros com que se trabalhou

sempre obrigou a adoção de estratégias e materiais simples e de baixo custo.

3. O Curso está desenvolvido em 10 lições impressas em fascículos:

LIÇÃO INTRODUTÓRIA: Proposta de Estudo

LIÇÃO II : Fundamentos Científicos da Tecnologia Educacio-
nal: Psicologia da Aprendizagem.

OBJETIVO : Conhecer a importância do processo de Aprendizagem como garantia ao efetivo desempenho da ação docente.

LIÇÃO III : Fundamentos Científicos da Tecnologia Educacio -
nal: Teoria de Sistemas.

OBJETIVO : Conhecer a teoria de Sistemas e suas implicações no campo educacional com vistas à aplicação desse conhecimento ao trabalho em nível de sala de aula.

LIÇÃO IV : Fundamentos Científicos da Tecnologia Educacio -
nal: Teoria da Comunicação.

OBJETIVO : Conhecer a Teoria da Comunicação e suas implicações no campo do ensino, com vistas à utilização desse conhecimento no trabalho em nível de sala de aula.

LIÇÃO V : Análise de Tarefas de Aprendizagem.

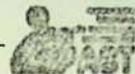
OBJETIVO : Capacitar o docente para o procedimento da análise de tarefas de aprendizagem para a utilização em sala de aula.

LIÇÃO VI : Formulação de Objetivos de Ensino.

OBJETIVO : Capacitar o docente para a formulação de objetivos em nível de operacionalização em sala de aula.

LIÇÃO VII : Avaliação da Aprendizagem.

OBJETIVO : Conhecer a importância da avaliação como proces-



so fundamental para a atividade de ensino-aprendizagem.

LIÇÃO VIII : Estratégias de Ensino.
OBJETIVO : Capacitar o docente para aplicar estratégias instrucionais, como sendo os modos usados para implementar a instrução e permitir que os objetivos sejam atingidos.

LIÇÃO IX : Recuperação da Aprendizagem.
OBJETIVO : Capacitar o docente para definir esquema de recuperação adequado ao trabalho em nível de sala de aula.

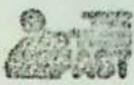
LIÇÃO X : Planejamento Didático.
OBJETIVO : Adquirir habilidade para elaborar planejamento didático com vistas à utilização no trabalho em nível de sala de aula.

4. Cada uma das Lições foi elaborada conforme a estrutura seguinte:

1. Sumário ou esquema da Lição.
2. Procedimentos - informações necessárias para o estudo da Lição.
3. Resumo da Lição anterior.
4. Objetivos de Ensino: em nível de detalhamento, de modo que o aluno saiba o que se espera dele ao concluir a Lição.
5. Introdução: visão geral da Lição.
6. Texto de Estudo: apresentação e desenvolvimento do conteúdo.
7. Exercícios de Reforço e Tarefas: fixação e aplicação da aprendizagem.
8. Glossário.
9. Bibliografia.

Anexos

- . Pré-Teste
- . Pós-Teste
- . Folhas-Resposta
- . Folha-Consulta

- 
- . Resultados da Avaliação: lição anterior
 - . Chave de Correção: lição anterior
 - . Questionário de Opinião
 - . Envelope Resposta

5. Objetivos do Curso:

a. Dominar conhecimentos amplos e fundamentais da tecnologia educacional, como uma abordagem nova e eficiente do processo de ensino - aprendizagem;

b. Adquirir habilidades que garantam a utilização dos princípios, métodos e técnicas da tecnologia educacional, no planejamento e elaboração de materiais de instrução e na condução e avaliação do ensino;

c. Sentir-se sensibilizado(a) para a utilização da tecnologia educacional e para a necessidade de adotar procedimentos novos e efetivos, por ela proporcionados.

6. A clientela principal do Curso são professores de 1º grau com formação mínima de 2º grau. Contudo, temos alunos com outros níveis de escolaridade e desempenhando outras funções.

Até setembro/81 temos inscritos 1.366 alunos.

6.1. Quadros Demonstrativos.

QUADRO 1: Distribuição de alunos inscritos por Estado.

ESTADO	Alunos inscritos
Acre	4
Alagoas	1
Amapá	—
Amazonas	1
Bahia	11
Ceará	2
Distrito Federal	11
Espírito Santo	403
Goiás	2
Maranhão	289
Mato Grosso	—
Mato Grosso do Sul	1
Minas Gerais	16
Pará	2
Paraíba	—
Paraná	32
Pernambuco	56
Piauí	1
Rio de Janeiro	434
Rio G. do Norte	3
Rio G. do Sul	53
Rondônia	—
Roraima	—
Santa Catarina	11
São Paulo	32
Sergipe	1
T o t a l	1.366



QUADRO 2: Distribuição de alunos por nível de formação

NÍVEL DE FORMAÇÃO	ALUNOS INSCRITOS
2º GRAU	497
3º GRAU	838
PÓS-GRADUAÇÃO	22
TOTAL	1.357

QUADRO 3: Distribuição de alunos por função que desempenham

FUNÇÕES	ALUNOS INSCRITOS
Professor	554
Diretor	96
Orientador Educacional	51
Supervisor Escolar	151
Outros	428
Sem Função	77
TOTAL	1.357

7. Até 31.08.81, a ABT já havia aplicado no custo do Projeto, incluindo custos de administração, Cr\$5.942.000,00 ficando o custo médio aluno em Cr\$4.378,00.

7.1. Custos até 31/08/81

I. Planejamento e Produção		
Pessoal próprio	542.000	
Especialistas externos	292.000	834.000
	<hr/>	
II. Impressão		
Fascículos	1.386.000	
Textos auxiliares	210.000	1.596.000
	<hr/>	
III. Implementação		
Pessoal de tutoria	2.080.000	
Pessoal de apoio	650.000	
Correio	320.000	
Material de expediente e embalagem	290.000	3.340.000
	<hr/>	
IV. Despesas Diversas	172.000	172.000
	<hr/>	
	TOTAL	5.942.000

7.2. Fontes de Recurso

SEAT/MEC	1.000.000	
FKA	2.624.000	
Convênio c/Secretaria (Pessoas Jurídicas)	1.350.000	
Taxas de inscrição (Pessoa Física)	968.000	
	<hr/>	
	5.942.000 + 1.357 =	4.378,00

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: Planejamento e Avaliação



DOCUMENTO Nº 1

Educação à Distância: Planejamento e Avaliação

Coordenação de
FRANCISCO J. DA SILVEIRA LOBO NETO

promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional
colaboração: SEAT/MEC · SENAI
SEGU/MEC · SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

FICHA CATALOGRÁFICA

Educação à distância: planejamento e avaliação;
documento base. Rio de Janeiro, ABT, 1981.

28 p.

Bibliografia

Documento elaborado pela equipe técnica da ABT,
sob a coordenação do prof. Francisco José da Sil-
veira Lobo Neto, para o XIII Seminário Brasileiro
de Tecnologia Educacional - Educação à distância:
Planejamento e avaliação, Rio de Janeiro, 27 de
setembro a 2 de outubro de 1981.

Educação à distância: planejamento e avaliação;
documento base. Rio de Janeiro, ABT, 1981.

(Ficha 2)

1. Educação à distância - Planejamento.
2. Educação à distância - Avaliação. I. ABT.

INTRODUÇÃO

O tema EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, proposto para o XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, poderia parecer um corte definido da problemática educacional, a ser estudado pelos participantes.

Entretanto, este Seminário não quer aparecer como um momento isolado da reflexão que a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional vem desenvolvendo em seus dez anos de caminhar. Nascida como Associação Brasileira de Teleducação, sua reflexão - marcada pelo esforço honesto do debate - levou-a a ver a Teleducação no contexto mais amplo da Tecnologia Educacional, a esta, na solidariedade do fenômeno básico e fundamental da Educação em toda a sua amplitude macro e micro. Não poderia a ABT, neste XIII Seminário, renunciar à sua História, que, acima da seqüência de eventos que marca seu desenvolvimento como Associação, é caracterizada pela maturação de sua reflexão, ao mesmo tempo voltada para uma definição mais específica de enfoque de análise (a Tecnologia Educacional) e cada vez mais ampla do objeto de sua preocupação analítica (a Educação como fenômeno humano). Aos participantes deste Seminário, portanto, não se pode deixar de propor o duplo desafio do enfoque específico de um objeto especificado no contexto amplo da Educação, em toda a sua dimensão e complexidade.

A análise de um fato educacional apresenta logo a dificuldade da caracterização precisa do educador e do educando. Mediante a utilização de determinados critérios, caracterizamos alguns como predominantemente educadores e outros como predominantemente educandos em dada situação. Porque, se é verdade que o professor é educador na medida em que desenvolve o trabalho de estimulador da aprendizagem do aluno, ele também é o educando que aprende do aluno, ou de seu grupo de alunos, os caminhos para que sua estimulação seja desenvolvida desta ou daquela maneira para que atinja, realmente, o aluno.

Do mesmo modo, se quisermos caracterizar a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA em contraposição ao que chamaríamos de EDUCAÇÃO DIRETA, teríamos certa dificuldade em isolá-la "tout court". Existem situações de EDUCAÇÃO predominantemente à DISTÂNCIA, que não excluem aspectos de EDUCAÇÃO DIRETA e, encontram-se situações de EDUCAÇÃO predominantemente DIRETA que apresentam vários aspectos de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

Em Educação, como aliás, em todos os fenômenos humanos, as coisas não admitem uma rígida classificação e delimitação.

Esta consideração, que deve estar sempre presente em qualquer reflexão nossa sobre o fenômeno educativo, sob pena de perdermos a importante visão da complexidade do conjunto, solicita que nosso tema busque pontos de referência que o caracterizem melhor, mas que de certa maneira o definam no contexto da Educação.

A visão ampla não é a renúncia do específico, mas a condição de suporte da especificidade coerente. Esta, a postura básica da discussão que se pretende instaurar. Seu "pano de fundo".

Por outro lado, como todo Seminário é inevitavelmente um evento limitado pelo tempo, seu tema não pode ser tão abrangente que se dilua ou se esgarce, caindo na inocuidade das generalidades. Assim, é lícito e enriquecedor do evento Seminário e, sobretudo, da constituição de um acervo significativo de contribuições dos educadores aqui presentes, o estabelecimento de alguns parâmetros que orientem os debates que neste "forum" deverão ocorrer. Com este objetivo a ABT oferece alguns subsídios, que poderão servir de base aos trabalhos dos educadores e outros profissionais aqui reunidos.

PRIMEIRA PARTE: A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E NO ENFOQUE DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Ao tratar da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, os educadores e outros profissionais presentes ao XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional não podem fugir ao imperativo de posicionar-se conceitualmente. Também a ABT, como promotora do Seminário, não se furta de oferecer um quadro conceitual para a reflexão dos participantes. E o apresenta, sem a pretensão de estabelecer uma premissa a ser aceita, mas com a intenção sempre renovada de abrir os caminhos da discussão lúcida e responsável.

Na busca da referência conceitual se propõe a postura básica de ser a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA considerada no contexto da questão da EDUCAÇÃO e no enfoque da TECNOLOGIA EDUCACIONAL.

1. Como concebemos a EDUCAÇÃO e o que realmente significa referir-se ao "contexto da questão da EDUCAÇÃO"? Mais do que buscar as definições possíveis (tão definitivas quanto variáveis) talvez seja preferível palmilhar os caminhos dos fatos, das operações. Neste caso, não é difícil ver a EDUCAÇÃO em seu duplo aspecto:

- fenômeno que ocorre na pessoa que se educa;
- fenômeno que ocorre como estimulador externo para facilitar o processo de educar-se, levado a cabo pela pessoa.

Esta simples formulação, em que a palavra fenômeno (apesar da opinião dos gramáticos) aparece como coletivo e o verbo educar (ainda uma vez enfrentando os gramáticos) como por vezes reflexivo, pode ser mais rica do que parece, ao menos em termos operacionais.

Não se pretende ignorar os esforços de análise do comportamento humano que a ciência tem desenvolvido, nem desprezar a verdade estabelecida sobre o condicionamento de que é passível o ser humano em sua aprendizagem. Os avanços da investigação nestas questões são fundamentais para o esclarecimento da educação, de seu papel, de suas potencialidades, de suas limitações.

A importância da formulação proposta é a de posicionar-se acima do maniqueísmo científico e enfrentar de uma vez o problema do valor e dos valores, como inerentes aos fenômenos humanos. A EDUCAÇÃO que vemos como contexto de nossas discussões sobre EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, é o fato pessoal de educar-se e o fato externo à pessoa de estimulá-la a educar-se.

É necessário dizê-lo: a educação como ação estimuladora de ve sempre submeter-se à ação daquele que se educa auxiliado pelo estímulo. São assim evitar-se-á, na teoria e na prática, a presunção de uma ação educativa capaz de levar o educando a desenvolver-se segundo os modelos que o grupo dominante da sociedade concebe como desejáveis. Podemos até admitir que tal concepção seja realista, e que reflita uma verdadeira face da questão educacional. Entretanto, não reflete a totalidade do fenômeno educacional.

Se é ingênua a posição que pretende ignorar a condicionabilidade do comportamento humano, como variável manipulada intencionalmente em EDUCAÇÃO, não menos ingênua é a concepção que se fundamenta na certeza da eficiência absoluta de uma ação educativa condicionadora e, portanto, moldadora dos comportamentos.

Esta posição não se refere apenas à visão micro da questão educacional, isto é, à situação particular da relação educador-educando em um ponto determinado do tempo e do espaço. A EDUCAÇÃO, vista como conjunto de ações estimuladoras às pessoas que se educam, é compatível com a visão macro do equacionamento da responsabilidade da sociedade em organizar o oferecimento dos serviços educacionais a todas as pessoas, que, como seus membros, a constituem.

Visualizando a questão da EDUCAÇÃO sob este prisma, que caracterizaríamos como macro-educacional, uma série de problemas se colocam à nossa consideração. Desde uma preocupação com a relação educação-cultura-sociedade, necessariamente vinculada à unidade de identidade grupal no legítimo pluralismo das diversidades; às tensões próprias das manifestações da EDUCAÇÃO em seus aspectos formais e não formais, escolares e não escolares; às perplexidades diante de definições sistematizadoras como a organização e o desenvolvimento curricular. Mas, sobretudo, a busca permanente de solucionar o dilema (verdadeiro ou falso?) de equilibrar quantidade e qualidade no oferecimento dos serviços educacionais.

E tudo isto, levando em conta a sociedade real em que vivemos, com suas contradições estruturais que se refletem na educação; com suas correntes ideológicas diversas e contraditórias que se concretizam em propostas de conservação e de mudança mais ou menos radical; com as múltiplas leituras de situações que produzem formulações dos problemas - formulações essas condicionadoras da escolha de soluções. Estes aspectos são os que vão delinear a relação educação e poder, tão ineludível quanto falaciosa, na medida em que sua existência nem sempre é reveladora de suas

reais intenções.

Cada um desses elementos, aqui apenas enunciados, fazem parte daquilo que chamamos o contexto da Educação, em que se insere necessariamente a "Educação à Distância". Esta não é e nem pode ser outra faixa de Educação, mas a mesma educação que se operacionaliza à distância. Neste sentido, a ABT está aqui sendo saudavelmente repetitiva, pois seu Presidente de 1975 já afirmava: "Nem aceito que a Teleducação sirva unicamente para a instrução... quando sabemos que esta é apenas uma parte ou aspecto da educação, que é bem mais ampla e complexa e que nunca será promovida sozinha. A ação instrutiva tem que se desenvolver dentro de um contexto". (Revista Brasileira de Teleducação, ano IV, nº9, pág.55).

2. Ora, é esta necessidade de "contextualizar" a Teleducação que nos leva a propor analisá-la no enfoque da Tecnologia Educacional. Um enfoque científico, sem dúvida alguma. Mas em que a Ciência e a experiência se apliquem à prática da ação educativa, constituindo uma estratégia de intervenção (ou uma "intervenção estratégica") renovadora da Educação, "uma busca de caminhos alternativos" que transcendam "uma abordagem rígida ou uma visão tecnocrática e eficientizante". Estas palavras, devidamente anotadas entre aspas porque citadas do Referencial Teórico aprovado no XI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional (Salvador, 1979), não devem ser lidas como algo já visto e estabelecido. Não são poucos os que concebem a Tecnologia Educacional como um movimento na Educação, dotado das divergências e imprecisões próprias do dinamismo tanto da Tecnologia Educacional como da Educação, considerados como fenômenos - que - existem - em - desenvolvimento. Desta maneira, no X Seminário (São Paulo, 1978), Oliveira já reafirmava, em posição realística, a inutilidade de "acharmos um conceito correto, verdadeiro ou abrangente" de tecnologia educacional, propondo uma "definição de trabalho". E, no mesmo documento investe, com propriedade, contra o eficientismo e a inovação, sempre considerados bons. Ainda uma vez, no XI Seminário, o documento base levantava uma série de questões, cuja finalidade era manifestar a inadequação de uma posição acabada e fixista da Tecnologia Educacional. Seria simples à ABT repetir o feito da AED, propondo uma conceituação em todos os sentidos defensável por argumentos sólidos e convincentes e, a partir daí, acolher ou anatematizar as abordagens, iniciativas, programas e projetos, unindo-os ou rejeitando-lhes a unção que lhes permitiria usar o nome mágico (e sobretudo moderno) de Tecnologia Educacional. Simples e algumas vezes conveniente. Mas, sim -

plicidade e conveniência, não parecem ser propriamente as características da Educação e da Tecnologia e, portanto, não devem ser as qualificações da Tecnologia Educacional. Esta, como a Tecnologia e a Educação, existe e se move no campo da Ciência e da Cultura, na ordem (ou seria na desordem?) do Saber e do Fazer Humano. E ainda que admitamos o célebre "tripé de sustentação"

- . Teoria da Comunicação
- . Teoria da Aprendizagem
- . Teoria de Sistemas

ninguém ousaria afirmar que em relação à Comunicação, à Aprendizagem e ao Enfoque Sistemático, a Ciência já nos fornece dados acabados e certezas inabaláveis.

Estariamos aqui deixando-nos levar pelo ceticismo? Nossa proposta é a de desconfiança nas investigações do espírito humano, nas conquistas da ciência, nos feitos da tecnologia? Estamos perplexos diante da complexidade dos problemas e por isso convidamos os participantes do XIII Seminário a deixarem-se levar pelos ventos do acaso?

Muito pelo contrário. À ilusão de uma definição pronta e acabada, de uma caracterização absoluta da Tecnologia Educacional, propomos um posicionamento realista e consciente dos limites e potencialidades da Tecnologia Educacional. E este posicionamento seria o enfoque de análise do objeto que pretendemos tratar: a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

Ter o enfoque da Tecnologia Educacional seria:

a) Analisar a questão da EDUCAÇÃO como fenômeno que ocorre hoje na sociedade e na cultura própria do grupo social em que ela ocorre, valendo-nos dos princípios que a Ciência hoje nos oferece, dos princípios, processos e produtos que esta Ciência, ao ser aplicada, hoje nos proporciona sob a forma de Tecnologia.

b) Manter a agilidade desta análise no espírito de sempre atualizar o hoje da Ciência e da Tecnologia, que embora solidária ao ontem, vem trazer o dinamismo da renovação, responsável pelo hoje de amanhã.

Um posicionamento desta natureza coloca a Tecnologia Educacional no quadro real do desenvolvimento humano, vivenciando os valores que se transformam no movimento histórico da cultura - que - se constrói, pela ação da educação - que-se - realiza nas pessoas que, conscientes, assumem seu papel no fazer e refazer da História.

Neste contexto, a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, assume a dimensão mesma do processo educacional global. Entretanto, é a partir desta relação com a Educação, entendida globalmente, que a Educação à Distância encontrará toda a sua especificidade.

3. A partir deste quadro referencial é importante e necessário desenvolver a caracterização da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Não é objetivo deste documento e não seria compatível com os objetivos do XIII Seminário, estabelecer uma definição de TELEDUCAÇÃO que orientasse toda a nossa discussão. Inicialmente cabe observar a dificuldade de uma definição satisfatória, fato que pode ser comprovado pela variedade de conceituações presentes na bibliografia especializada.

Propomos, a seguir, algumas observações que, julgamos, poderão facilitar o encaminhamento da questão:

a) Ao tratar de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, estamos conscientes de que, neste caso, o termo "educação" será entendido como a ação externa que auxilia e estimula o processo que se realiza no sujeito-que-se-educar. Seu significado, portanto, está muito próximo do que se entende por "ensino".

b) A expressão "à distância" deve ser entendida em relação à interação entre a "fonte do estímulo educativo" e o "destinatário do estímulo educativo". Neste sentido a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA difere da EDUCAÇÃO DIRETA. Nesta, a "fonte do estímulo educativo" é o professor presente aos alunos, naquela, é o professor que, embora ausente, se faz presente através de um canal de comunicação. Ainda quando um orientador da aprendizagem está presente, não se perde a característica "à distância", porque esta pessoa não é a "fonte do estímulo educativo" e sim, facilitadora da recepção e processamento do estímulo pelo "destinatário".

c) Como observou Restrepo, em relação à TELEDUCAÇÃO, "o insumo fundamental utilizado na fonte como estratégia integradora é a Tecnologia Educacional, não em sua fase de aparelhagem, mas sim, ao nível das técnicas racionais de planejamento". Toda ação educativa exige essa racionalidade de planejamento, desenvolvimento e avaliação. Mas, no caso da TELEDUCAÇÃO, ela é particularmente importante, porque o diálogo educativo (a "troca" professor-aluno, ensino-aprendizagem) não é direto e imediato.

d) EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA OU TELEDUCAÇÃO deve caracterizar um processo e não convém que caracterize eventos isolados. Concreta -

mente: quando o professor que habitualmente desenvolve o seu curso em contato direto com os alunos necessita ausentar-se, por um período, deixando uma fita sonora gravada e textos programados para fazer presente seu estímulo educativo, ele está utilizando - sem dúvida alguma - elementos de educação à distância. Entretanto, nem por isso convém caracterizar aí a ocorrência de TELEDUCAÇÃO. Na verdade, seu curso não foi concebido e planejado como EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

e) Para efeito de nossa análise, é necessário ter presente que alguns materiais concebidos, planejados e produzidos para processos de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA; são utilizados em processos de EDUCAÇÃO DIRETA. Outras vezes, este tipo de material, desde a sua concepção, é pensado para atender tanto uma como outra forma de ação educativa. Como esta é uma questão de fato, e algumas entidades que trabalham com teleducação a vivem, o XIII Seminário se constitui em ocasião ótima para a discussão do assunto.

f) Finalmente, cabe observar que a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA ou TELEDUCAÇÃO não privilegia, em si, qualquer dos meios de comunicação. Assim também, em nosso trabalho neste Seminário deverá haver espaço para a análise dos diversos meios, levando em conta o seu uso separadamente ou combinado, formando um sistema de multimeios. Se alguma ênfase ocorrer em relação a um meio, tal deverá atribuir-se a um privilégio de fato, isto é, decorrente da incidência histórica ou da vivência dos participantes.

SEGUNDA PARTE: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

O planejamento e avaliação, propostos como pontos de vistas ou aspectos a serem privilegiados no estudo da Educação à Distância, devem ser vistos como elementos catalisadores de todo o trabalho do Seminário.

Nos seus dez anos de existência, a ABT tem promovido Seminários, encomendado estudos, publicado trabalhos e realizado cursos sobre planejamento e avaliação em Educação e em Teleducação. Mais uma vez, devemos ressaltar o papel importante da Associação como fórum de debates em que, posições divergentes e controversas foram manifestadas, como proposta de busca de caminhos para soluções efetivas. Como Associação, a ABT é espaço de manifestação e não lhe cabe optar por esta ou aquela teoria, por este ou aquele método. Cabe-lhe, sim, oferecer a seus associados e à comunidade de educadores, além do espaço de discussão, a apresentação de cada corrente ou escola. Entretanto, mesmo em questões controversas em que as divergências geram inúmeras posições, é papel da ABT buscar o ponto de convergência, capaz de dotar as discussões de sentido. Este ponto é a prática educacional, o serviço educacional de todos os dias que, antes de ser o objeto de polêmicas mais ou menos acadêmicas, se constitui um acontecimento vital para cada pessoa que se educa, para a sociedade que, nas pessoas se educa, transformando-se e gerando, permanentemente, sua cultura-em-processo-de-renovação.

Este compromisso com o "acontecimento educação", base e fundamento das investigações, objeto concreto das interpretações e posicionamentos, é também proposto com o critério primeiro de nosso trabalho e seu beneficiário.

É neste quadro que apresentamos algumas considerações para a reflexão dos participantes do XIII Seminário. Não desejamos - porque não podemos - partir de conceituações elaboradas de Planejamento e Avaliação. Estas, embora importantes, já acolhem elementos marcados por posições divergentes quanto a princípios, métodos e técnicas. Nosso ponto de partida pretende ser o da descrição do fato Planejamento e do fato Avaliação visto em seus elementos mais simples, para estabelecer sua importância em uma abordagem da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

1 - Uma primeira observação se refere à indissociabilidade do Planejamento, da Execução e da Avaliação. Se admitimos: - que planejar consiste, fundamentalmente, em antecipar os contornos de um processo a ser desenvolvido, prevendo a seleção e ordenação de meios para atingir os resultados que pretendemos; - que avaliar consiste, basicamente, em julgar uma situação que se pretende modificar, julgando as intervenções transformadoras e seus resultados sobre aquela situação, gerando elementos que possibilitem decisões pertinentes à ação; não podemos deixar de admitir que o Planejamento e a Avaliação estão intimamente vinculados ao processo de execução que é planejado e avaliado.

Executar é fazer acontecer. E quando este "fazer acontecer" é intencional, ele é dotado de objetivos (=resultados esperados) para cuja consecução utilizam-se meios escolhidos e ordenados previamente. Da mesma forma, não apenas se antecipam os critérios mas, também, os mecanismos que permitem o julgamento da ação de "fazer acontecer", da melhor maneira possível.

O conhecimento da situação a ser transformada e o juízo sobre esta situação é, sem dúvida alguma, avaliação (que alguns chamam diagnóstico). Esta avaliação é o primeiro condicionamento do planejamento, por que a partir dela vai surgir o prognóstico ou enunciado da situação transformada pelo conjunto de intervenções. A "situação futura", se assim a podemos chamar, é definida antecipadamente pelo estabelecimento dos objetivos. Esta definição que, sem dúvida alguma, já é uma etapa de planejamento, é também o critério de julgamento sobre as etapas e o resultado do processo de execução.

Mais uma vez estamos apresentando o óbvio. Mas não será realmente importante descobrir a obviedade? Tantas vezes ela fica encoberta pela justa preocupação de aplicar todos os recursos, dada a complexidade das situações e de sua transformação, que este esforço é imprescindível.

No caso específico da Educação, o planejamento e a avaliação recebem uma contribuição múltipla de campos mais ou menos afins. Estas contribuições, recebendo ênfases diferentes, produzem tendências de abordagens diversas, cada uma delas racionalmente defensáveis com argumentos científicos e técnicos de relevância. Na base da questão, uma convicção: a importância e a complexidade da Educação, exigindo mais do que o "deixar acontecer" e, portanto, afirmando-se como processo intencional de "fazer acontecer". Até mesmo é necessário usar certo rigor de planejamento e ava-

liação para garantir, à educação, a sua espontaneidade e flexibilidade.

E ainda aí nos encontramos com o "acontecer" como fontes de planejamento e objeto e critério de avaliação. Isto é, o fenômeno ou acontecimento educativo, por ser relação interpessoal em contexto cultural, é sujeito à interveniência de múltiplas e complexas variáveis. Portanto, se é verdade que ele é planejável, é também verdade que ele se constitui em desafiador do planejamento. Da mesma maneira, é avaliável. Mas, freqüentemente, rebelde aos mecanismos de aferição que informam o juízo de valor.

2 - A questão da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA vai colocar-se, sob os aspectos do Planejamento e da Avaliação, no contexto desses problemas e, também, em sua dupla dimensão:

- existe a necessidade de planejar e avaliar a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, como forma ou modalidade de prestação de serviço educacional;

- existe a necessidade de planejar e avaliar a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, considerada como um programa ou projeto específico.

No primeiro caso, se caracteriza um problema mais semelhante ao problema geral do Planejamento e Avaliação Educacional, embora dotado de certa especificidade. As questões relativas a planejamento e avaliação têm merecido, nas últimas duas décadas, uma grande atenção de teóricos e gestores da educação. Entretanto, seu tratamento vem se prendendo às modalidades convencionais do serviço educacional. Temos, assim, em relação à EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA duas etapas de transposição:

a) transposição de conceitos, terminologia, princípios e processos de planejamento e avaliação de outros campos para a Educação "Direta",

b) transposição das posições em relação à Educação "Direta" para a Teleducação.

Se considerarmos, ainda, que a Educação à Distância se utiliza de meios, processos e princípios, muitas vezes "marcados" como "novas tecnologias", "tecnologias sofisticadas" ou "tecnologias avançadas", facilmente entenderemos que além de uma certa especificidade, devemos esperar um acréscimo de complexidade em relação ao planejamento e à avaliação. Em suma, além dos problemas inerentes à Educação e suas múltiplas variáveis, devem ser considerados os problemas resultantes da inexistência da relação direta educador-educando e aqueles que decorrem do meio utilizado para possibilitar a prestação do serviço educacional à distância.

A Educação à Distância não surge como alternativa pelo simples fato de ser possível. Mas deve surgir como exigência de serviço educacional adequado para determinada situação. Ela deve fluir como decisão decorrente de avaliação e, como tal, deve ser inserida no Planejamento da Educação. O que aqui estamos mencionando é toda uma problemática e - xhaustivamente discutida em Seminários anteriores da ABT (especialmente o XI e XII), em que se tratou da Integração da Tecnologia Educacional aos Sistemas de Educação e de Ensino.

No segundo caso, quando nos concentramos em um programa ou projeto de Educação à Distância, o planejamento e a avaliação vão adquirir ainda maior especificidade. Aqui, mais do que em qualquer outra situação, o "acontecimento educação" adquire seus contornos nítidos em termos de clientela, de objetivos, de meios, de métodos, enfim de serviço concreto. Cada elemento destes, ao se definir a nível de previsão, implica em uma série de decisões. Cada decisão antecipada vai encontrar seu critério na execução real. Como mencionamos acima, os problemas de transposição da prática predominante da "educação direta" para a teleducação, necessariamente vão sofrer uma tendência de "copiagem pura e simples". Planeja-se e avalia-se uma sequência de instrução à distância como se fosse uma sequência de sessões/aulas de instrução direta... e executa-se à distância. Uma dissociação óbvia, e no entanto, freqüente. Embora não possamos afirmar com tranquilidade que o serviço educacional convencional esteja sendo cuidadosamente planejado e avaliado, não seria o caso de perguntar-nos se, especificamente na "educação à distância", o peso dessa dissociação explique a ausência de avaliações convincentes?

3 - A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA ou TELEDUCAÇÃO se coloca diante de nós como forma de serviço educacional que já tem uma história em nosso país. Podemos, também, com certa facilidade, colher dados de experiências realizadas e de práticas longamente vivenciadas no exterior.

A proposta deste Seminário é uma proposta de estudo sobre esta forma de educação que, como a "educação direta" em suas esferas de atuação escolar e não-escolar, tem potencialidades e limitações.

A definição de potencialidades e limitações de qualquer forma de atuação é sujeita a variáveis de opinião. A Teleducação não foge a esta regra. Permanece atual a observação feita em 1975 pelo então Presidente da ABT: "Houve muitos sonhos. Muitos pioneiros surgiram e

desapareceram no tempo. Alguns deles, com linguagem profética, proclamavam o poder mágico dos veículos de comunicação de massa para promoção da educação, bem como preconizaram a prevalência da teleducação no futuro. Todos eles, contudo, soçobraram na voragem do tempo, pelo cansaço, pela incompreensão e pelas grandes dificuldades com que se viram a braços, sem se darem conta de que a teleducação não é mais do que educação equipada de recursos tecnológicos que, por si sós, não afastam as dificuldades particularmente conjunturais que lhes dificultam a promoção. Que se ser conduzida através das ondas hertzianas não basta para que a mensagem educativa obtenha eficácia absoluta. Mesmo assim a teleducação conseguiu afirmar-se como alternativa para solução dos problemas educacionais, não tanto pelo que fez. ... sobretudo quando se tem em vista o potencial da área".

Por outro lado, a busca de critérios objetivos para a definição de potencialidades e limitações da Educação à Distância só poderá ocorrer na medida em que ela for praticada planejadamente e avaliada adequadamente.

Cabe a este Seminário tentar apresentar aos educadores e gestores da Educação Brasileira um "balanço" da Educação à Distância. E a ABT sabe que "não se fizeram balancetes, condições "sine qua non" para a sistematização de qualquer balanço" (Revista Brasileira de Teleducação, ano IV, nº9, pág.54). Entretanto, aqui se reúnem especialistas e profissionais, muitos com experiências realizadas no campo da Educação à Distância. Se é verdade que os dados que trazem de sua vivência não poderão suprir os "balancetes" que não foram feitos, é também verdade que seus depoimentos e reflexões poderão gerar uma considerável gama de informações sistematizáveis e indicadoras dos rumos a serem seguidos pela EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.

Neste sentido, o Plano de Estudo do XIII Seminário, prevê a reunião dos participantes em dois momentos, especialmente privilegiados, para a sistematização dos dados vivos: as Áreas de Estudo e os Cursos.

O objetivo deste documento não é o de adiantar os resultados do Seminário, mas o de garanti-los, oferecendo aos seus integrantes elementos de orientação básica para o trabalho a ser desenvolvido. Estabelecer as potencialidades e limitações da Educação à Distância, como insumo de planejamento e resultado de avaliação é o que se espera obter ao final deste Seminário.

TERCEIRA PARTE: RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COM A PRÁTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Acabamos de mencionar a importância de colher ou recolher os dados vivos de nossa experiência em teleducação para estabelecer suas potencialidades e limitações, tendo em vista propor os rumos a seguir. Desde o primeiro momento, neste Documento-Base, vimos enfatizando a necessidade de jamais perdermos de vista o "acontecimento educação", tal como ele ocorre na realidade brasileira. Interessa-nos, portanto, de maneira muito especial relacionar a questão da Educação à Distância com a Prática Educacional de nosso país.

Embora o estudo desta relação com a Educação Escolar e com a Educação não Escolar, em seus diversos níveis e modalidades, venha a ser objeto de estudo de cada Área específica, é recomendável que este Documento-Base também aborde o assunto, ainda que de maneira mais geral.

A Prática Educacional Brasileira vem sendo objeto de estudos e pesquisas, cujas abordagens mais ou menos amplas, de caráter histórico ou sociológico, antropológico ou político, econômico ou psicológico - e até mesmo pedagógico - têm enriquecido nosso conhecimento sobre o que ocorre, como ocorre, porque ocorre ou deixa de ocorrer. Análises acuradas explicitam tendências e motivações subjacentes à prática educacional, trazendo à nossa consideração temas fundamentais como Ideologia e Educação, Educação e Poder, Educação e Cultura, Modelos Econômicos e Políticos e Educação.

Por outro lado, questões específicas relacionadas à Legislação do Ensino Superior (1968) e do Ensino de 1º e 2º Graus (1971), também têm sido amplamente tratadas.

Estes estudos, com divulgação mais ou menos ampla, têm contribuído para a formação de uma consciência sobre as potencialidades e limites da educação e sobre a sua relação com o macro sistema social em que se realiza. Desta maneira, dificilmente se poderia, sem cair em posições ingênuas ou de desinformação, tratar a prática educacional fora do contexto da prática social. Ao contrário, cada vez mais a prática educacional se define como uma prática social, perseguindo objetivos reais que a sociedade, ou melhor, o grupo social que se erige em intérprete da sociedade, estabelece como desejáveis. Objetivos reais, não poucas vezes encober-

tos pelos objetivos alegados.

Também o movimento da Tecnologia Educacional no Brasil (como se pode depreender dos trabalhos nos Seminários de São Paulo, Salvador e Curitiba) registrou as contribuições dessa abordagem, procurando um quadro mais amplo do que a eficiência do processo ensino-aprendizagem e da ação educativa, mesmo quando se tratava de analisar problemas que, à primeira vista, se caracterizavam como dotados de alto grau de especificidade.

O estudo da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO que se pretende deste Seminário não é outro levantamento de suas potencialidades teóricas. Interessamo-nos, sobretudo, estabelecer os caminhos de concretização destas potencialidades e os parâmetros reais de suas limitações. Enfim, é necessário, aqui e agora, explicitar a Prática da Educação à Distância em sua inexorável relação com a Prática da Educação Brasileira.

Operacionalmente, para favorecer este estudo, várias opções foram consideradas e selecionada aquela em que todos os componentes ou atividades do Seminário se relacionassem para gerar um produto consistente de informações, reflexões e sobretudo linhas de ação prática.

Assim, em primeiro lugar, os aspectos Planejamento e Avaliação apontados explicitamente como enfoques necessários dos trabalhos, oferecem as condições para que temas, geralmente considerados em sua especificidade, realmente o sejam, possam integradamente. É o caso das modalidades concretas de educação à distância (por ex: radiodifusão educativa e ensino por correspondência), das questões relativas à produção de materiais, aos modelos de utilização, aos critérios de decisão.

Uma segunda preocupação foi a de reunir as pessoas em Áreas de Estudo, que revelassem sua prática ou interesses vinculados com as faixas de clientela e não com sua atuação ou motivação relacionada com planificação e gestão, com a produção, com a verificação de resultados. Acredita-se que o debate se enriquecerá, na medida em que as pessoas com experiência ou interesse em tarefas diferentes, se reunam em torno da questão de prestação do serviço educacional a esta ou aquela faixa de atuação da Prática Educacional Brasileira.

Finalmente, a preocupação em tentar abranger a Prática Educacional Brasileira em seus aspectos escolares e não-escolares. Não se pretende ignorar a dificuldade de delimitar estes dois aspectos ou consi-

derar sua definição menos complexa do que quando se refere à educação formal e não-formal, sistemática ou não sistemática. Levando em consideração estas dificuldades e o fato de que a questão está em debate na comunidade acadêmica, propomos que se considere:

- educação escolar, aquela que se realiza em níveis bem definidos na legislação educacional:

- . Pré-Escolar
- . 1º e 2º Graus ("Regular" e Supletivo)
- . Superior

- educação não-escolar, aquela que se realiza sem compromissos com os níveis definidos na legislação educacional, mesmo que seja institucionalizada e sistematizada por legislação e normas específicas:

- . Educação Popular e Educação de Base
- . Educação Profissional: Formação e Treinamento

Tanto se está consciente que esta divisão representa "a dupla face da mesma moeda" que, no caso dos educadores (sua formação, treinamento, atualização) sugere-se uma área específica. Da mesma maneira, a questão da formação profissional deverá também estar presente nas preocupações das Áreas que tratarão do 1º/2º Graus e Educação Superior.

1 - Educação à Distância e Educação Escolar

A Prática Educacional sempre privilegiou aquela modalidade que convencionamos chamar "Educação Direta". Ainda que se registre, há bastante tempo, iniciativas de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA ou TELEDUCAÇÃO, é recente a sua menção nas disposições que regem a organização e o funcionamento da educação brasileira. Até a publicação da Lei nº 5692, em 11 de agosto de 1971, os programas de Educação à Distância, ficaram na "marginalidade". E mesmo seu reconhecimento pela Lei é "prudente" e, sem dúvida alguma, parcial, porque apenas referido ao ensino de 1º e 2º Graus Supletivo:

"Os Cursos Supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos" (Lei nº 5692/71, Art. 25, § 2º).

A "prudência" de Lei vai ser aprofundada na "desconfiança" do Parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação:

"Os próprios meios de comunicação de massa ainda não tiveram delineada a sua exata utilização pedagógica. Sente-se, mais por intuição do que em face de comprovações objetivas, que neles se encontra em potencial uma resposta a muitas perplexidades de hoje; e não se vai muito longe. A correspondência e o rádio não conseguirem jamais substituir-se à sala de aula, e a televisão apenas dá os seus primeiros passos" (CFE, Parecer 699/72).

Em 1973 o mesmo Conselho Federal de Educação ao pronunciar-se sobre o Projeto Minerva (Parecer nº392/73) e Educação Integrada - via Radiofônica (Parecer nº408/72) vai manifestar maior confiança. Entretanto, é no Parecer nº817/73, sobre o Curso João da Silva relatado pela Conselheira Terezinha Saraiva, que se encontra uma posição abertamente favorável à teleducação e, especificamente, à TV Educativa vista, inclusive, como fator de complementação e enriquecimento do ensino ministrado na "rede escolar".

Uma questão a ser colocada preliminarmente é, então, a do "status" da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA na Educação Brasileira. Embora se reconheçam suas potencialidades, não se lhe atribue validade, nem mesmo são indicados os critérios ou exigências para que venha a merecer esta cre debilidade.

Tendo presente que a legislação educacional e suas normas complementares disciplinam a validade de cursos, pronunciando-se sobre conteúdos mínimos, frequência, formas de avaliação, carga horária obrigatória e titulação de docentes, pergunta-se:

a) não será chegado o momento de oferecer um quadro com alternativas de critérios para as principais modalidades de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, visando o seu reconhecimento real?

b) não será chegado o momento de dizer, com fundamentação, que a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA tem um papel definido a cumprir, em relação à prática da educação brasileira?

c) não será chegado o momento de proclamar que falhas, erros, riscos não são privilégio da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, mas respondem "presente" nas chamadas de todas as classes, de todas as escolas, de todos os sistemas federal, estaduais e municipais de "Educação Direta"?

Uma posição que deve sair deste Seminário bem firme é sobre o papel da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA em cada uma das faixas em que se define a Educação Escolar brasileira.

2 - Educação à Distância e Educação não-Escolar

Sobretudo no campo da educação não-escolar, a educação à distância tem uma larga folha de serviços prestados. Bastaria citar em relação à Educação de Base e Educação Popular as significativas experiências que desde a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro vêm sendo feitas e que tiveram, também, sua expressão no trabalho desenvolvido pelo MEB. Da mesma maneira um esforço grande acompanha, neste campo, a atuação da comunicação rural com intervenções caracterizadas por maior ou menor sistematização, envolvendo organismos públicos e privados. A atenção à educação não-escolar se impõe porque sua influência se faz sentir no desenvolvimento da sociedade e sua presença é sempre uma lição de realidade e humildade para os que tendem a supervalorizar a efetividade hegemônica da escola como agência de educação.

Ao tratar da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA em relação à educação não-escolar, há necessariamente uma mudança de perspectiva. De certa forma, rompem-se vínculos com determinações e formalismos próprios do sistema escolar e manifestam-se novos compromissos essenciais com uma realidade geradora de suas próprias normas.

CONCLUSÃO

Enfim, o que pretenda este Documento-Base? Não nos basta, como educadores e pessoas interessadas em educação, reunidos em um Seminário sobre Educação à Distância, ter o diagnóstico do que se fez nos diversos campos através da Teleducção. É importante, mas não é suficiente.

É necessário um diagnóstico mais abrangente da Educação na Sociedade Brasileira que permita uma visão das prioridades reais.

É necessário continuar com o diagnóstico mais específico da Educação à Distância no Brasil, em suas diversas modalidades, que permita uma visão de seus efeitos positivos e negativos.

Este é um lado da questão. O outro lado é o fazer EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, com os indicadores disponíveis, sem timidez "como quem pede desculpas por cusar"...

A cada realização, planejada e avaliada dentro dos critérios possíveis, somar-se-ão créditos. A cada realização, não planejada e não avaliada ou fundamentada no impossível, somar-se-ão descréditos.

O caminho da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA é o das prioridades. A prioridade é sempre a carência, a maior carência real, não a alegada. E para a carência não serve qualquer coisa, mas o melhor possível. Os dois critérios básicos para o desenvolvimento da TELEDUCAÇÃO são estes: carência e qualidade.

BIBLIOGRAFIA

1. ANDERSON, C.A. Contexto social do planejamento educacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (8): 11-34, set. 1973.
2. AURICCHIO, Lúcia de Oliveira. Manual sobre tecnologia educacional: emprego de estratégias sistêmicas instrucionais ao planejamento e "design" sistemáticos da instrução e ao desenvolvimento e avaliação de materiais instrucionais. S.l. INPE, 1976. 262p. Tese de mestrado em tecnologia educacional.
3. AVERSA, Fran & MARRISON, Gary R. Toward more precise definition and evaluation of televised educational programing. Educational Technology, 13(8): 5-11, Aug. 1978.
4. BOMENY, Helena Maria Bousquet. Reprodução ideológica e comunicação de massa: educação moral e cívica na televisão educativa do Maranhão. Rio de Janeiro, IUPERJ, 1980. Tese de mestrado.
5. BRASIL. MEC. Departamento de Ensino Médio. Elaboração e avaliação de programas de ensino. Brasília, 1976. 21p. (12)
6. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Encontro Nacional de Dirigentes e Assessores de Televisão Educativa. Nova Friburgo, 29 a 31 de março, 1978. Documento final.
7. 50 anos de teleducação. Revista Brasileira de Teleducação, Rio de Janeiro, (2), 1976. Suplemento.
8. COSTA, JM.de Macedo. Perspectivas da teleducação no Brasil. Revista Brasileira de Teleducação, Rio de Janeiro, 5(12):5-14, 2-trim. 1976.
9. COOMBS, Philip H. Que é planejamento educacional? São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1970.

10. DAVÉE, Robert. Planejamento da educação no Brasil. Sugestões. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 45(101):8-37, jan./mar.1966.
11. DÍAZ DE COSSIO, Roger. Alguns aspectos qualitativos de la planeacion educativa. RuTa, (12): 82-9.
12. ENRICONE, Deicia. O planejamento de mudanças prospectivas em educação. Educação, Porto Alegre, (1): 59-80, 1978.
13. EVALUATION techniques of multi-media learning systems. Strasbourg, Council of Europe, 1973. 26p.
14. FACTORS in the evaluation of multi-media learning systems. Strasbourg, Council of Europe, 1975. 24p.
15. FÁVERO, Osmar. A formação profissional no planejamento educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, São Paulo, 29/11-03/12 1978. 27p.
16. FEPLAM. Seminário: Teleducação e Universidade retrospecto do programa "Teleducação e Universidade" 1972 a 1978. Porto Alegre .
17. FEPLAM. Tecnologia educacional e instituições de ensino superior: programa 1979/1980.
18. FRADKIN, Alexandre. Alternativas de utilização da teleducação no contexto educacional brasileiro. Rio de Janeiro, UFRJ, 1980, 77p. Dissertação de Mestrado em Educação.
19. FUNDACION KONRAD ADENAUER. Leyes y reglamentos referentes a la teleducación en America Latina. Lima, 1973. 188p. (Col. Teleducación documento, 1.)
20. GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo.

21. GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo et alii. Avaliação educacional e educação de adultos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (8): 7-110, set. 1973.
22. GOTTMANN, Guenther et alii. Princípios para TV educativa. Educação. Brasília, 1 (1): 82-92, 1971.
23. HAMELINE, Daniel. L'évaluation: un grand écart entre la théorie et la pratique. Pour, (55):69-73, 1977.
24. HORTA, José Silvério Baía. Rádio e educação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 59 (131): 454-68, abr./jun., 1973.
25. INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. IPEA. Rádio educativo no Brasil: um estudo. Brasília, 1976. 184p. (Série Documentos, 3).
26. JARA VIGUERA, José Edo. La empresa teleducativa como sistema. Osorno, ISI-FREDER, 1978. 56p.
27. JARA VIGUERAS, José Edo. A teleducação como sistema. Rio de Janeiro, ABT, 1980 (Ser. Estudos e Pesquisas, 15)
28. KRAMER, Erika A.W. Um estudo sobre fatores de ingresso, permanência e evasão num sistema de ensino não-formal - teleducação. Porto Alegre, REDACTA, FEPLAM, 1979. 207p. Tese - mestrado em educação.
29. LABRADA, Fernando. Panorâmica de la TV educativa en el mundo. Medios Audiovisuales, Madrid, (88): 17-9, set. 1979.
30. LATA, Raymond F. & PAPAY, James, PP. Planejamento para mudança: uma abordagem interativa. Revista de Tecnologia Educacional, Montevideo, 1 (1): 15-26, 1973.
31. LESNE, Marcel & MINVIELLE, Yon. Dix theses sur l'évaluation en formation des adultes. Pour, (56): 5-15, 1977.



32. LOBO NETO, F.J. da Silveira. Teleducação no Rio de Janeiro e no Brasil (Primeiras Anotações). Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 10 (38): 19-22, jan/fev. 1981.
33. MCANANY, Emile G. O rádio no terceiro mundo: 5 estratégias para utilização. Revista Brasileira de Teleducação, Rio de Janeiro, (5):49-72, 1974.
34. MCINTOSH, N. Les techniques d'évaluation des systemes multi-media. Strasbourg, Conseil de La Cooperationa Culturala, 1973. 24p.
35. MCKINNON, K.R. Planejamento educacional realista. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (23): 93-111, dez.1977.
36. MONTGOMERY, John D. Planejamento educacional: opções e decisões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (25): 113-41, jan. 1978.
37. NISKIER, Arnaldo. A utilização de tecnologias na educação de adultos. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 8 (27):5-21, mar./abr.1979.
38. OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Avaliação de sistemas e tomada de decisões. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 60 (135): 318-29, jul./set.1974.
39. OLIVEIRA, João Batista Araújo e & ORIVEL, François. A madureza project in Bahia Brazil. In: ALTERNATIVE routes to formal education: distance teaching for school equivalency. Washington, The World Bank, 1979 . cap.3, p.99-138.
40. OLIVEIRA, João Batista Araújo e & ORIVEL, François. The Minerva project in Brazil. In: ALTERNATIVE routes to formal education: distance teaching for school equivalency. Washington, The World Bank, 1979. cap.2, p.47-98.
41. OLIVEIRA, João Batista Araújo e. O projeto de TV educativa da Fundação Maranhense de Televisão Educativa. Rio de Janeiro, FINEP; UFRJ/ COPPEAD, 1979. 56p.

42. PERRATON, Hilary. Vive la difference. About Distance Education, Cambridge, (8): 2-3, Apr. 1980.
43. POPHAM, William James. Manual de avaliação; regras básicas para o avaliador educacional. Petrópolis, Vozes, 1977. 90p.
44. RECART I. Hernán. Administración de la teladucción y participación. Osorno, FREDER, 1978. 33p.
45. RECART I. Hernán. Planificación de la acción teleducativa. Lima, ISI; Osorno, FREDER, 1978. 40p.
46. RESTREPO, Bernardo. Teleducação: âmbito conceitual de um sistema de educação à distância. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 7 (21): 20-3, mar./abr.1978.
47. ROBINSON, John. Educational broadcasting: the challenge of evaluation. Trends in Education, (4): 34-8, Winter, 1977.
48. ROCA, Pablo. Tres enfoques para el planeamiento de la educacion. La Educación, (49/50): 13-23.
49. ROWNTREE, Derek. Evaluation: élément critique de la technologie de l'éducation. Strasbourg, Council de la Cooperation Culturelle, 1977. 6p.
50. RUSCOE, G.C. Condições para o êxito no planejamento educacional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (14): 11-30, set.1975.
51. SCRIVEN, Michel & STUFFLEBEAM, Daniel. Avaliação educacional II: perspectiva, procedimentos, alternativas, Petrópolis, Vozes, 1978. 150p.
52. SEPLAN - IPEA & CNRH. Educação não formal - subsídios para uma estratégia de ação. Documento de trabalho - versão preliminar, 1978. 119p.

53. TIFFIN, John W. Problemas críticos em sistemas de televisão educativa. Recife, UFPE; PRONTEL; OEA. 1977. 70p.
54. UNESCO. Resumenes orealc: innovaciones en rádio educacional. Santiago, 1980. 25p.
55. WHITE, Lynn Jr. A avaliação da tecnologia. Diálogo, 8(2): 86-92, 1975.
56. WHITE, Robert A. Youth-oriented motivational structure for distance education. About Distance Education, Cambridge, (8): 5-7, Apr.1980.
57. WOODHALL, Maureem. Análise de custo benefício no planejamento da educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (16): 91-113, mar. 1976.
58. ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A televisão educativa no Brasil: um estudo analítico. Rio de Janeiro, PUC, 1974. 248p. Tese de mestrado em educação.

Luiz
01/10/81

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: Planejamento e Avaliação



DOCUMENTO Nº 2

Educação de 1º e 2º Graus

FRANCISCO J. DA SILVEIRA LOBO NETO

SOLANGE GERARDIN FOTIOT LEOENS

promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional
colaboração: SEAT/MEC · SENAI
SESU/MEC · SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

FICHA CATALOGRÁFICA

Lobo Neto, Francisco José da Silveira.

Educação de 1º e 2º graus [por] Francisco José da Silveira Lobo Neto [e] Solange Gerardin Poirot Leobons. Rio de Janeiro, ABT, 1981.

P.

Trabalho apresentado no XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - Educação a distância: Planejamento e avaliação, Rio de Janeiro, 27 de setembro a 2 de outubro de 1981.

Lobo Neto, Francisco José da Silveira.

Educação de 1º e 2º graus [por] Francisco José da Silveira Lobo Neto [e] Solange Gerardin Poirot Leobons. Rio de Janeiro, ABT, 1981.

(Ficha 2)

1. Ensino de 1º grau. 2. Ensino de 2º grau.
I. Leobons, Solange Gerardin Poirot. II. ABT.
III. Título.

INTRODUÇÃO

Perguntado sobre o que faria se fosse Deus, Confúcio respondeu: "Fixaria, de imediato, o exato sentido das palavras". Como o filósofo, também nós sentimos a necessidade de uma precisão de significados. Sobretudo em Educação, somos tentados a dicutir terminologia, muitas vezes em prejuízo da discussão das questões que nos devem preocupar. Para não cair nessa armadilha é, portanto, conveniente - temos apenas 14 horas de trabalho em nossa Área de Estudos - colocar alguns conceitos básicos, que certamente estarão presentes em nossa análise sobre EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA e a Educação de 1º e 2º graus.

1- Se é verdade que o Documento I deste Seminário abordou um referencial para o conceito de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, é também verdade que nos deixou amplas margens de discussão. Caberia a este grupo apresentar ao final uma posição conceitual "fechada"? Talvez. Mas certamente não deveria partir de um conceito de Teleducção ou EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Isto também não significa que não sabemos sobre o que estamos falando. Todos concordamos com o essencial, as características básicas da Teleducção:

- a ausência do contato direto entre a fonte do estímulo educativo e o aprendiz ou destinatário do estímulo educativo;
- a existência de uma "mediatização", através de um canal de comunicação tornando a fonte como que presente, apesar de ausente;
- a possibilidade de um facilitador do destinatário, na pessoa do orientador da aprendizagem, monitor, tutor... que não se constituindo em fonte do estímulo educativo é animador do recebimento da mensagem enviada à distância. (1)

2- Já não é tão simples no nosso caso, à primeira vista, aceitar que tanto o 1º e 2º graus regulares como supletivos, estejam colocados no Documento I sob a mesma classificação de Educação Escolar. E, no entanto, qual é a finalidade do Ensino Supletivo se não "suprir a escolarização regular" e "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento..." (Lei 5.692/71 artigo 24)? "Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades..." e "serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam al-

cauçar o maior número de alunos". (Lei 5.692/71 artigo 25). A interpretação destes textos legais situando o Ensino Supletivo como Escolar se encontra nesta eloquente citação do documento "Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos" de Mário Sérgio Mafra:

"A escola regular e a escola supletiva foram idealizadas para completar, em nível de 1ª e 2ª graus, quer da parte de educação geral, quer da parte de formação especial, a escolarização de todos os brasileiros. A primeira atende às crianças, adolescentes e adultos na idade própria. A segunda atende adolescentes e adultos que não tiveram atendimento na época oportuna. O Supletivo não foi criado para desviar ninguém da escola. Pelo contrário, foi idealizado para trazer de volta à escola todos que não a tiveram... Enquanto que uma escola caminha no seu trabalho de preparar quem vai empajar-se na força de trabalho e no desenvolvimento da nação, a outra trata daqueles que já fazem parte desse esforço nacional". (2)

No contexto brasileiro, portanto, fica difícil - para não dizer impossível - afirmar que a educação escolar é regular e formal, já que ela pode ser não regular, mas supletiva. No Brasil, regular é a escolarização na idade própria, não regular é a escolarização supletiva para atender adolescentes e adultos que não tiveram atendimento na época oportuna. Esta, ao menos, é a verdade legal...

3- Resta-nos tentar conceituar formal e não-formal. Fazê-lo, diante da realidade brasileira, não é fácil. Não podemos negar que somos uma sociedade cartorial e que, portanto, a educação também o é. As mais "puras" propostas de educação não-formal, na sua origem às vezes, em seu final certamente materializam-se em um diploma, certificado, declaração-de-que-cursou, atestado-de-que-fez ou de-que-pas-sou. Da mesma maneira, somos uma sociedade dinâmica, em busca de caminhos novos e, conseqüentemente a educação também o é. Assim, as propostas formais acolhem de bom grado alguns, vários ou muitos elementos não-formais. Mais facilmente os acolhem, quando seus resultados - o "produto final" - são passíveis de referendo caracteristicamente formal. Tendo presentes estes aspectos, podemos tentar - ao menos como proposição - estabelecer alguns indicadores de educação formal, não-formal e informal:

a) Educação Formal é aquela organizada e estruturada através de normas estabelecidas que, entre outros aspectos, se referem:

- à titulação dos agentes;
- à sequenciamento de conteúdos e organização curricular em séries, ní-

veis e ramos educacionais;

- a mecanismos que regem a progressão gradual do educando pelas séries e níveis.

b) Educação Não-Formal é aquela que embora dotada de certa sistematização, apresenta flexibilidade de organização, manifestada, entre outros, em relação aos seguintes aspectos:

- não exigência de titulação dos agentes;
- ausência de sequenciação de conteúdos, mas cuidado em apresentá-los adequadamente;
- mecanismos alternativos de aprofundamento e extensão, descaracterizando seriação rígida e progressão sequencial, mantendo garantida porém, a qualidade da aprendizagem.

c) Educação Informal é aquela que ocorre "espontaneamente" no convívio social. Neste sentido não há proposta de educação informal, embora possam existir propostas que facilitem as oportunidades de sua ocorrência.

É necessário repetir: não existe um corte nítido entre a educação formal, a não-formal e a informal. Pode, sim, haver prevalência de características de uma ou outra, neste ou naquele aspecto. A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, hoje, vem sendo um veículo - e nosso ver, ainda tímido e, muitas vezes, contido - da introdução de aspectos não formais na educação formal, ou formalizada. Acreditamos ser muito importante, neste XIII Seminário e nesta Área de Estudos sobre a Educação de 19 e 29 graus face à TELEDUCAÇÃO, uma posição realista e desapaixonada, capaz de situar a não-formalidade metodológica da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA diante da formalidade de procedimentos e mecanismos, sobretudo de avaliação do rendimento do educando, que naturalmente permeia a Educação Básica "Regular" e "Supletiva". Por outro lado, não menos importante é evitar que se alastre - e muitas vezes por culpa nossa - a falsa e pernicioso concepção de que a não-formalidade é a concessão que se faz de uma educação de segunda categoria para os que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola regular.

I- A EDUCAÇÃO DE 1º E 2º GRAUS

Não se pretende, aqui, caracterizar exaustivamente a educação de 1º e 2º graus na prática educacional brasileira. Entretanto, cabe levantar algumas questões, que encaminhem nossas discussões.

1- Todos sabemos que, constitucionalmente, "a Educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola" e que "o ensino primário (1º grau) é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio (2º grau) e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos" (Constituição da República Federativa do Brasil, Artigo 176).

Lamentavelmente, todos sabemos que, em 1979, não usufruíam do direito, 27% das crianças na faixa etária etária de 7 a 14 anos (que se constitui na demanda potencial do 1º grau), e 80% dos adolescentes (demanda potencial do 2º grau), conforme documento apresentado pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus - SEPS/MEC na reunião de Secretários de Estado em 24 de março de 1980. Por outro lado, os que entram na escola de 1º grau são, em grande parte, vitimados pela endemia pedagógica da repetência e evasão (ou expulsão). O sistema educacional apresenta, assim, graves deficiências em sua capacidade quantitativa e qualitativa. A bem da verdade esta incapacidade é histórica e somos, hoje, herdeiros de um deficit acumulado em séculos de incúria e incompetência. Mas é também verdade que resgatamos outros deficits históricos e ainda não os da educação.

A questão que se coloca inicialmente é a do direito de todos e a do dever do Estado face ao atendimento educacional. A relação direitos e deveres - em educação como em qualquer outro campo - exige um grande esforço clarificador. Em nome de direitos e deveres consolidaram-se privilégios para um, agravando as deficiências e ausência de acesso a serviços básicos para outros. Há muito que a questão educacional vem sendo tratada fora das relações de contexto, em que uma Teoria Geral do Estado realmente ilumine os papéis integrados dos portadores de direitos e portadores de deveres. Esquecendo-se de que o Estado não é propriedade do Governo, mas a expressão de toda a Nação, não há como negar algumas omissões imperdoáveis da Sociedade Civil, tantas vezes passiva - e até desatenta - observadora da ação do Governo, de quem quase tudo se espera. Por outro lado, o Governo, ao mesmo tempo em que conclama a participação da Sociedade, deixa-se levar

muitas vezes, por uma visão tecnocrática e autoritária, responsável pela formulação dos problemas, análise de alternativas de solução, e escolha - e consequente imposição - da "sua" solução. E assim, enquanto se sucedem as reformas educacionais, o atendimento educacional é relegado a segundo plano "no lar e na escola".

2- O atendimento educacional não pode ser considerado isolado de todo o contexto dos bens e serviços da vida social. Este aspecto - devemos reconhecê-lo - está muito presente em textos governamentais, como o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto onde se lê:

"Embora a setorialização das políticas tenha sua razão de ser e seja uma necessidade decorrente da divisão administrativa das atribuições ministeriais, é importante acentuar que a problemática da educação, da cultura e do desporto jamais estará bem colocada apenas do ponto de vista setorial. A questão social é responsabilidade conjunta de todos os ministérios, ainda que os da área social estejam mais diretamente ligados a ela. Nesta perspectiva, o esforço educacional faz parte de um esforço geral, não somente dentro da área social, mas também dentro da área econômica, porque não há solução satisfatória dos problemas, se não houver suficiente convergência entre as áreas sociais e as áreas econômicas. Pouco adianta preparar a mão-de-obra se a estrutura produtiva não estiver adequada às necessidades básicas da população majoritária e contiver suficiente tendência de criação de postos de trabalho acima dos níveis de estrita subsistência. Dentro do atual estilo de crescimento econômico, que tem, entre seus traços característicos, presença ainda reduzida do setor industrial na economia e propensão pouco absorvedora de mão-de-obra em sua parte mais dinâmica, o impacto da profissionalização pode ser maior em favor dos empregadores do que em favor dos empregados.

Questões relevantes da educação, muitas vezes, encontram tratamento mais eficaz fora do próprio sistema educacional, a saber, no problema da pobreza, entendida, aqui, em sua dimensão econômica e política. Por exemplo, o aproveitamento escolar depende tanto das condições da clientela em termos de renda, nutrição, saúde, higiene, saneamento quanto das qualidades pedagógicas do sistema de ensino-aprendizagem, particularmente na infância. Dada a dimensão da pobreza no País, a questão educacional é por ela profundamente condicionada. Em vista desta realidade, torna-se necessário o desenvolvimento de uma política social envolvendo um esforço integrado das áreas sociais e econômicas para a superação das desigualdades sociais...



A educação, considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função de posse econômica ou da força de grupos dominantes. Educação é direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrado, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania." (3)

3- Também quando se trata de buscar caminhos de operacionalização, não nos é difícil encontrar textos governamentais que manifestam posições abrangentes e contextualizadas. Neste sentido, a educação de 19 anos ganha novos argumentos que justificam sua prioridade, como centro da "educação básica", cujo conceito é amplamente explicado, ainda que, estranhamente, não referido a propostas anteriores que fizeram História no Brasil.

"A prioridade da educação básica é uma consequência da diretriz social do III Plano Nacional de Desenvolvimento, que significa o compromisso compartilhado por todo o Governo de reduzir as desigualdades sociais e regionais, num esforço integrado e intersetorial de cunho sócio-econômico, ou seja, o reconhecimento de que, por um lado, a educação constitui fator relevante na política de redução da extrema pobreza e, por outro, a existência de desigualdades sociais acentuadas exige na política social em geral e na educativa em particular, ações diferenciadas por grupos sócio-econômicos, com forte conteúdo compensatório quando se destinam a populações carentes.

A área de educação básica compreende o espaço educativo formal e não-formal, centrado no 1º grau e em torno dele, incluindo o pré-escolar e, em estágios mais avançados do desenvolvimento, a terminalidade do 2º grau, como forma de garantir aos membros da sociedade a auto-realização como pessoas, a qualificação como agentes econômicos e a preparação para o exercício de suas responsabilidades sócio-políticas.

A conjugação dos elementos contidos no texto supramencionado como os componentes do conceito de educação básica que aparecem na literatura especializada facilita a delimitação de sua abrangência e evita confusões com outros conceitos afins.

Em primeiro lugar, convém não confundir educação básica com a simples

soma do pré-escolar, 1º grau e alguns aspectos do 2º grau. Ela tem um sentido mais amplo, incluindo: modalidades formais e não-formais; ações educativas, com ou sem grau de escolaridade; ações educativas integradas com elementos de saúde, nutrição e trabalho; conteúdos educativos relacionados com:

- a) atitudes positivas em relação à cooperação, à solidariedade, à valorização da cultura local e nacional;
- b) alfabetização funcional e matemáticas básicas;
- c) enfoque científico com referência à saúde, à agricultura e às atividades produtivas em geral;
- d) conhecimentos básicos para a participação social e cívica;
- e) conscientização.

Em segundo lugar, não se deve identificar educação básica com escolaridade obrigatória. Embora, em sua origem, os dois conceitos estejam muito próximos (deve ser obrigatória a educação considerada básica), na prática o primeiro é bem mais amplo que o último, tanto em termos da duração quanto de conteúdo ou modalidades sob as quais a educação básica pode apresentar-se.

Em terceiro lugar, importa distinguir entre o conceito de educação básica, utilizado pelo MEC, e o de necessidade básica em educação ou o de mínimo educacional que deve ser assegurado a toda a população. Na literatura internacional, ambos os conceitos estão estritamente vinculados e refletem o enfoque que atribui importância significativa à educação para a redução das desigualdades sociais e regionais e para a eliminação da extrema pobreza. Na concepção adotada pelo MEC, a educação básica é mais ampla que os mínimos educacionais, correspondendo mais a um objetivo desejável a médio ou longo prazo e dificilmente viável a curto prazo.

Por último, é necessário considerar que o conceito de educação básica pode ter conteúdos diferenciados em função da clientela a ser atendida, segundo características sócio-econômicas e localização urbana ou rural. Também a duração da educação pode variar, correspondendo, em distintas situações, a diferente número de anos de escolaridade". (4)

4- A proposta apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura aos Secretários de Educação e de Cultura, em junho de 1981, especifica ainda algumas diretrizes de apoio à Educação Básica (Anexo).

A análise dessa proposta é importante aqui, na medida em que a EDUCAÇÃO

A DISTÂNCIA apresenta-se como alternativa de solução para alguns problemas na área da educação básica e já realizou algumas experiências tanto no campo do ensino regular como no do ensino supletivo.

II- EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE 1º E 2º GRAUS

Referências legais vagas, presença tímida nos planos governamentais, busca intermitente de estruturas organizacionais que a consolidem e coordenem, a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA ou TELEDUCAÇÃO está presente - como quem pede licença - também na Educação de 1º e 2º Graus, Regular e Supletiva.

Não devia ser assim, porque sua folha de serviços já é longa. Conhecê-la é fundamental para uma reflexão que se pretende operativa neste XIII Seminário. Por isso a ABTE, fez preceder a este Seminário, um número da Revista da Associação - Tecnologia Educacional nº 38 (janeiro/fevereiro de 1981) - dedicado à Teleducação e que traz um importante acervo de dados sobre os Projetos desenvolvidos.

Aqui, citaremos apenas a título de exemplo algumas realizações, no intuito único de referenciar nossa discussão. Não é nossa intenção apresentar uma análise crítica sobre elas, nem, ao mencioná-las, atribuir-lhes valor superior às experiências históricas ou atuais não referidas.

1- Experiências na Área do Ensino Regular.

Aqui somos levados a privilegiar de fato os projetos de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA que utilizam a Radiodifusão como instrumento de mediatização, embora se caracterizem como sistemas de multimeios, onde o material gráfico, para alunos e para orientadores da aprendizagem, exerce um papel importante.

1.1- No campo da Televisão.

No Rio Grande do Norte, a Televisão Universitária dá continuidade ao Experimento Educacional do antigo Projeto SACI, (5) fazendo parte do Sistema de Teleducação do Rio Grande do Norte - SITERN, criado por força do Convênio UFRN - SEC/RN - PRONTEL/SEAT/MEC e que, hoje, inclui também o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural - PRONASEC. A clientela atingida é a de 1º Grau - 1ª à 4ª série. Atualmente são atingidos pelo Sistema 17.000 alunos que frequentam um total de 300 escolas de zona rural de 33 municípios. (6)

Da mesma forma, em dois Estados do Nordeste, Maranhão (7) e Ceará, (8) as Televisões Educativas desenvolvem, como atividade principal o atendimento à clientela de 1º Grau - 5ª à 8ª série. No Ceará foram atendidos, em 1980, 17.685 alunos e no Maranhão, 20.620 alunos.

A Televisão Educativa do Amazonas, realizou também sua experiência na área do ensino regular, emitindo programação para a 5ª e 6ª séries do 1º Grau. Em 1977, ZAINKO (9) apresenta o quadro que reflete os resultados da experiência:

ALUNOS INSCRITOS E APROVADOS PELA TEA

ANO E SÉRIE	INSCRITOS TOTAL	APROVADOS TOTAL	EVASÃO TOTAL %	RECUPERAÇÃO E SEM APROVAÇÃO TOTAL %
72/73-5a.	3.973-100	3.517-88	283- 7	173-4
73/74-6a.	3.214-100	2.620-81	393-12	201-7
73/74-5a.	5.762-100	4.773-83	656-11	333-6
74/75-6a.	2.208-100	1.970-89	193- 9	45-2
74/75-5a.	3.562-100	3.078-86	328- 9	156-5

Apesar de não termos conseguido dispor, para este trabalho, de dados mais completos, consideramos importante mencionar a Telescola da Fundação Padre Anchieta de São Paulo, por sua característica de apoiar alunos e professores das 5^a, 6^a e 7^a séries do 1º grau regular. O Projeto se desenvolveu, emitindo conteúdos de Matemática e Ciências. (10).

1.2- No campo do Rádio.

A influência do Rádio, como instrumento de mediatização na EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA na área da Educação Regular de 1º e 2º Graus, não está suficientemente estudada. Há iniciativas variadas, sobretudo se considerarmos emissões de apoio ao trabalho desenvolvido nas situações de EDUCAÇÃO DIRETA. Essas atividades vão se caracterizar com maior ou menor ênfase. Teríamos presente, agora, as emissões de rádio programadas e executadas no contexto de Experimento Educacional do Rio Grande do Norte - Projeto SACL, hoje SITERN, em que os conteúdos curriculares de 1^a a 4^a série de 1º grau foram veiculados também por rádio, contando com a participação do Serviço de Assistência Rural - SAR. (11)

Na linha de apoio a Professores e Alunos, mencionamos o esforço realizado no Rio de Janeiro pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura/Centro de Tecnologias Educacionais, que produziu alguns programas de rádio para a Recepção Integrada - "a programação se integra a atividades educativas formais da escola, com o fim de reforço ou enriquecimento da programação educativa, (sendo) o professor o elemento responsável pela atividade"(12). Assim é que deverão ser analisados os projetos:

- Uma data para lembrar - apoio a Educação Moral e Cívica
- Educação para a Saúde - apoio a Programas de Saúde
- Qualificação para o Trabalho na Zona Rural - apoio à terminalidade antecipada, apresentando conteúdos de Olericultura, Rizicultura, Avicul

tura e Suinocultura.

Os elementos para o aprofundamento do estudo sobre estas atividades se encontram em documento a ser distribuído aos participantes do Seminário. (13)

1.3- Outros Meios.

Existe uma dificuldade de caracterizar como EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, iniciativas em favor do ensino de 1º grau e 2º grau regulares. Elas se concentram mais no apoio aos Professores deste Grau de Ensino.

Entretanto, recentemente surgiu o Centro Internacional de Estudos Regulares do Colégio Anglo-Americano, que se caracteriza como uma nítida iniciativa de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA para alunos do 1º e 2º Graus. O Colégio foi autorizado a ministrar "o ensino de 1º e 2º Graus, dentro do sistema de educação à distância" pelo Parecer 212/81, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e alterou seu Regimento dando nova redação ao título VI, incluindo o Centro Internacional de Estudos Regulares (aprovado pela Divisão de Apoio Técnico da SSEC/RJ, através da Portaria nº 1646/ECOPAT de 19 de abril de 1981). O ensino é ministrado através de módulos (16 para cada série) que os alunos receberão por correspondência. Serão submetidos a 4 avaliações bimestrais e duas semestrais. Estas, serão enviadas em envelope lacrado e aplicadas por pessoa previamente credenciada pelo CIER. Os alunos, inscritos no Programa, são para todos os efeitos matriculados e membros do corpo discente do Colégio, que os promove, recupera, reprova, expede guia de transferência etc...

Uma outra experiência realizada também no Rio de Janeiro, pela SSEC-RJ/CTE, foi ligada à recuperação e reforço para alunos de Física e Matemática da 1ª série do 2º Grau. Utilizando Módulos Instrucionais, os alunos trabalhavam individualmente os assuntos em que se sentiam mais fracos. (14)

2- Experiências na Área da Educação Supletiva.

Se considerarmos as diversas modalidades de Ensino Supletivo - Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação - podemos afirmar que são inumeráveis as iniciativas de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA nesta área. Apenas tomando a modalidade de Suplência e nos restringindo ao presente ou ao passado bem próximo, citaríamos:

2.1- O Programa de Alfabetização Funcional, via Televisão - produzido pelo MOBRAF, em convênio com a IVE/MEC, cuja veiculação ainda ocorre, embora em horários que geralmente favorecem a programação das emissoras e nem sempre a conveniência da clientela.

Observação: o mesmo programa, via rádio, foi experimentado pelo MOBREAL em convênio com a FEPLAN.

- 2.2- O Programa de Autodidatismo - desenvolvido pela Fundação MOBREAL, através de roteiros de estudo individualizado e com equivalência às séries do 1º Grau.
- 2.3- O Projeto "João da Silva" produzido pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, novela-didática para a clientela das séries iniciais do 1º Grau.
- 2.4- O Curso Supletivo de 1º Grau II Fase, do Projeto Minerva, via rádio, que desde 1973 vem sendo veiculado, e que, agora, reformulado como Supletivo de Primeiro Grau (SPG), é a vertente rádio do Projeto desenvolvido para a TV pela Fundação Roberto Marinho. (15)
- 2.5- O Projeto Conquista, produzido pela TVE/MEC e o antigo Departamento de Ensino Supletivo, para atender a 2ª fase do 1º Grau.
- 2.6- O Curso Supletivo de 1º Grau, via rádio, produzido pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia - IRDEB, utilizado nas escolas supletivas do Estado e em radiopestos. (16)
- 2.7- O Supletivo de Primeiro Grau, da Fundação Roberto Marinho, via TV, que já está sendo veiculado. (17)
- 2.8- O Telecurso de 2º Grau, produzido pela Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho. (17)

Estas e outras experiências, que tem sido objeto de estudos - infelizmente, ainda raros e dispersos - são a referência concreta para nossa análise. Entretanto, a TELEDUCAÇÃO na área de EDUCAÇÃO DE ADULTOS - inclusive Supletiva/Suplência - tem uma História mais rica. Tanto a Área de Estudos sobre a Educação Popular como a Área de Estudos sobre a Formação Profissional, exploram estas riquezas. Para nós, porém, a citação de nomes de instituições como o Movimento de Educação de Base - MEB, a Fundação Educacional Padre Landell de Moura - FEPIAM, a Fundação Padre Anchieta - FPA, vem carregada do significado de um passado pioneiro, cujo grande valor consiste em iluminar o futuro da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA na Educação de Primeiro e Segundo Graus. (18)

3- O Ensino por Correspondência.

Levantar um tópico especificamente sobre este assunto, quando estamos

envolvidos na análise da Educação de 19 e 29 Graus se justifica por três razões:

- a) O Relatório da Pesquisa UERJ/DSU-MEC aponta 126 modalidades de cursos por correspondência, oferecidos por 31 instituições. Como alguns são oferecidos por mais de uma instituição, o Grupo de Pesquisa analisou 214 cursos dos quais 2 de "Madureza Ginásial" e 1 de "Madureza Colegial"; (19)
- b) A criação do CIER do Colégio Anglo-Americano, como iniciativa pioneira no Brasil, ou melhor para brasileiros no exterior, é um fato que pode abrir caminhos ainda não percorridos de soluções criativas para problemas desafiantes, colocados por brasileiros que vivem no "interior" do país e estão impossibilitados de frequentar as escolas;
- c) A "mediatização" entre a fonte do estímulo educativo e o seu destinatário, na EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA de 19 e 29 Graus, tende a realizar-se através de multimeios, e o Ensino por Correspondência apresentar-se como uma das possibilidades que precisa ser melhor analisada e explorada.

4- Algumas Considerações sobre os fatos.

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA é uma realidade no Ensino de 19 e 29 Graus. Há fatos do passado e do presente que o atestam. Há também insinuações de suas potencialidades que indicam perspectivas de futuro. Porém, não arriscamos dizer que ela "aconteceu". Sua presença é dispersa e tímida. É inegável que suas manifestações mais palpáveis estão vinculadas à educação de adultos e mais precisamente ao ensino supletivo.

Um outro aspecto que merece ser considerado é sua polarização pela radiodifusão e especialmente pela televisão. Isto não é um mal em si. Mas pode ser uma limitação incômoda. As potencialidades destes meios de comunicação social são importante contribuição da tecnologia para aperfeiçoar, facilitar, maximizar a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Não podem ser, portanto, condicionadores e inibidores de sua utilização mais extensiva.

Finalmente, o conhecimento - ainda que superficial - das iniciativas na área da TELEDUCAÇÃO no Ensino de 19 e 29 Graus, evidencia uma duplicação de esforços que devemos reconhecer revela ausência de planejamento e avaliação. Um simples exemplo: O Projeto Conquista, via TV destinando-se a Suplência da II fase do 19 Grau não conseguiu "fechar" com o Curso de mesmo nível, via Rádio, do Projeto Minerva. Ambos do MEC. Pronto o Projeto Conquista é lançado em fase experi -

mental, nasce o Supletivo de Primeiro Grau da Fundação Roberto Marinho, que obtem novos recursos do Governo Federal, para um curso para o mesmo nível. E desta vez, o Projeto Minerva reformula os seus programas radiofônicos para compatibilizar-se com o material de apoio do SPG. Anote-se para a História, que o Programa Nacional de Teleducação, através do seu Coordenador, Luiz Antonio Souza Lima de Macedo:

- a) recomendou a compatibilização Conquista - Minerva (outubro-1975);
- b) reconheceu a importância da entrada da iniciativa privada na Teleducação, mas sugeriu que não se reproduzisse outro curso para a clientela do Conquista e fosse atendida a faixa de formação profissional (fevereiro de 1979).

Da mesma maneira, em 1979-1980, o Secretário de Aplicações Tecnológicas Reynaldo Valinho Alvarez, criou Grupo de Trabalho para compatibilizar as diversas entidades (MOBRAL, SRE, FCBTVE) com o objetivo de evitar dispersão de esforços e planejar um Programa Integrado para a clientela das séries iniciais de 1º grau, na modalidade de suplência, através de multimeios. E, hoje, o Secretário de Aplicações Tecnológicas Cláudio Figueiredo envida todos os seus esforços para que se integrem as iniciativas visando a qualificação e aperfeiçoamento dos docentes de 1º grau, contando para isso com o apoio do Secretário de Ensino de 1º e 2º graus.

Talvez a Teleducação esteja vivendo um momento crucial a nível da Educação de 1º e 2º graus, ou melhor a nível da Educação Básica imprescindível a todos os brasileiros. Não basta somar iniciativas. É necessário planejar integradamente. Só "acontecerá" a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA quando o fascínio do meio deixar de ser impedimento para a integração das iniciativas, tanto da área governamental como da área particular.

Para que isto possa acontecer é necessário avaliar e planejar. Dentro de mais alguns anos a ABT publicará um número especial de sua Revista com o título: "Teleducação - 60 Anos" e seria lamentável não poder fazê-lo, baseada em avaliações confiáveis do trabalho realizado a partir do planejamento integrado das iniciativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. O compromisso da educação básica e as relações entre SEPS e unidades federadas. In: ENCONTRO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA, Brasília, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria Geral. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos, 1980/1985. Brasília, 1980.
- EDUCAÇÃO à distância: planejamento e avaliação. Documento base. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 13, Rio de Janeiro, 1981.
- LAGO, Luiz Aranha Correa et alii. Estrutura ocupacional, educação e formação de mão de obra: os países desenvolvidos e o caso brasileiro. Rio de Janeiro, FGV.
- MAFRA, Mario S. Conhecendo um Centro de Estudos Supletivos. SES/SEPS/MEC, 1979.
- NISKLER, Arnaldo et alii. Ensino por correspondência. Brasília, MEC/SEPS, 1980.
- PFROM NETO, Samuel. Tecnologia da educação e comunicação de massa. Pioneira, São Paulo, 1976, pág. 133.
- RIO DE JANEIRO (estado). Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Tecnologias Educacionais. Textos complementares I. Rio de Janeiro, 1980.
- RIO DE JANEIRO (estado). Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Tecnologias Educacionais. O CTE: o que é, o que pretende, como funciona. Rio de Janeiro, 1981.
- TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Rio de Janeiro, n.38, jan./fev. 1981.
- ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Aplicação do potencial da teleeducação no ensino de 1º grau. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE RECURSOS AUDIOVISUAIS, 1977.

III- PROPOSIÇÃO DE RECOMENDAÇÕES

O objetivo deste Documento foi estimular os participantes desta Área de Estudo para o debate. Não seria possível - e menos ainda adequado - trazer um grande acúmulo de informações. A qualidade das informações trazidas é o primeiro ponto colocado pelos autores em julgamento. A intenção foi ajudar. Mas de boas intenções...

Além de oferecer estas informações, julgamos ser nosso dever ousar mais; apresentando propostas de recomendações para a rejeição, a crítica, o enriquecimento dos especialistas aqui reunidos. Nossa única intenção: provocar a participação de todos para que o produto final seja uma vigorosa e incisiva manifestação do XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional sobre a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA como alternativa de solução concreta para problemas reais da Educação de 1º e 2º Graus.

1 - Recomendações Gerais.

a) A realização da sociedade democrática brasileira deve identificar a educação básica como direito fundamental e fator de mobilização de todos e cada um, encontrando, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania.

b) A educação básica não se esgota, mas supõe, o atendimento escolar a nível de 1º e 2º graus, que deve ser promovido com todo o empenho de um responsável investimento produtivo, para crianças, adolescentes e jovens.

c) O atendimento escolar deve ser ministrado por docentes com formação especializada e remuneração digna, em estabelecimentos adequados, sem superfluidez de aparência, mas organizados e comprometidos com a prestação de um serviço de qualidade.

d) A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA deverá estar a serviço da Educação Básica,

- como maximizadora da ação dos professores
- como complementar e enriquecedora da ação dos professores
- como solução para aqueles que estão impedidos de frequentar as escolas.

e) A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA caracterizar-se-á sempre como um serviço educacional de qualidade incontestável, devendo portanto, ser planejada e avaliada rigorosamente.

2 - Quanto ao Planejamento.

a) A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA deve ser entendida como uma modalidade de atendimento educacional a nível de 1ª e 2ª graus, sendo portanto, integrada ao Sistema de Ensino, evitando paralelismo e duplicação de esforços.

b) Como modalidade de atendimento educacional, a TELEDUCAÇÃO deve ser utilizada como solução adequada à clientela situada em seu contexto sócio-cultural.

c) Neste sentido, a EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA deve ser planejada a partir de diagnóstico concreto e participativo e não a partir de presunções mais ou menos concebidas fora real.

d) O planejamento de Teleducação deve ter presente as condições de possibilidade efetiva do canal de comunicação em "mediatizar" a relação entre a fonte do estímulo e seu destinatário.

e) Um programa de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA deve ser planejado a partir das reais condições de sua implementação. Além disso, sabe-se que programas planejados para recepção organizada, dificilmente podem justificar-se como adequados à recepção livre (sem orientação de aprendizagem).

f) O Planejamento da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, não se esgota na estratégia macro, mas deve levar em conta, exaustivamente, as diferenças individuais da clientela.

g) Todas as vezes que se concebe um Programa de Educação à Distância supondo a recepção organizada é necessário planejar os locais, a contratação de monitores ou orientadores e, no caso de utilizar radiodifusão, a aquisição e manutenção de receptores.

h) Se considerarmos que um Programa de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA tem ao menos a fase de produção e a fase de utilização, é importante que o planejamento global envolva os prováveis responsáveis por ambas as fases.

3 - Quanto à Avaliação.

a) A avaliação é o juízo de valor que permite a tomada de decisão sobre o que fazer, como fazer, para que fazer. Em EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA ela é ao mesmo tempo pressuposto e consequência do planejamento em execução.

b) Avalia-se antes do planejamento (avaliação diagnóstica), avalia-se o planejamento e sua execução (avaliação formativa), avalia-se após a execução (avaliação somativa).

c) A avaliação atinge todos os componentes do sistema de educação. Os meios utilizados só podem ser avaliados se os objetivos o foram. O material di

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA no Ensino de 1º e 2º Graus, tanto regular como supletivo, vem se desenvolvendo lentamente. Trata-se de uma alternativa que traz em seu bojo a necessidade de romper com diversos "tabus". Embora não seja necessariamente inovadora, - e todos sabemos como o conservadorismo pode cobrir-se com o véu da pretensa "inovação" - não há dúvida que às vezes o é. Por isso e sabemos lá por quantos outros motivos, as potencialidades da TELEDUCAÇÃO continuam à espera de uma real decisão política que a faça acontecer. Não acreditamos que seu único caminho seja a radiodifusão, mas admitimos que a radiodifusão - e sobretudo, a televisão - vem trazendo, juntamente com as tecnologias correlatas, um novo "surto" de discussões e tendências. Cada vez mais o fascínio do meio - que é um mal - vem provocando posicionamentos que abrem horizontes para a visão da complementaridade de meios diversos e para a necessidade de subordinar os meios dos objetivos. E, finalmente, os próprios objetivos educacionais se relacionam diante de mais amplas finalidades. E estas, diante do Homem sujeito do processo de educar-se.

Para servir ao Homem, a sociedade coloca à sua disposição os meios de facilitar-lhe a educação. Estes meios são parte desse acervo cultural criado pelo Homem que se constitui no espaço de sua educação, de sua comunicação com o outro, de seu desenvolvimento como ser - em - relação. A reivindicação desse espaço é um dever de cada um, porque é um direito de todos. Dever do convívio face-a-face, do diálogo direto, estimulador da educação. Direito de superar a ausência física, pela presença "mediatizada", pela eliminação da distância. Este o sentido radical da EDUCAÇÃO BÁSICA À DISTÂNCIA: a potencialização do acesso aos meios de educar-se, de tornar-se participante do bem social, cultural, econômico e político.

Na defesa destes direitos e destes deveres é que estamos reunidos ~~face-a-face para encaminhar operacionalmente uma proposta concreta de TELEDUCAÇÃO~~, que atenda a todos, mas prioritariamente os menos atendidos. Uma TELEDUCAÇÃO que obedeça a prioridade real de uma educação de melhor qualidade para os mais carentes.

dático será ou não adequado, desde que validado. Mas a validação é apenas um indicador de segurança, não dispensando a avaliação de sua utilização extensiva.

d) É necessário que as instituições responsáveis de programas de EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, elaborem um plano de acompanhamento da execução, prevendo instrumentais simples e completos, que permitam a coleta de dados imprescindíveis a uma avaliação conscienciosa.

e) Dois aspectos devem ser muito explícitos na avaliação da EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:

- a sua eficácia educacional
- o seu desempenho econômico

f) A avaliação do desempenho do educando deve ser planejada e estabelecida criteriosamente. Em hora todos conheçam os problemas que a escola regular, em sua modalidade formal, apresenta sob este aspecto, não há dúvida alguma que muitas críticas à Teleducação se prendem a uma injusta pecha de não confiabilidade no processo de avaliação do aluno.

ANEXO

EDUCAÇÃO BÁSICA

Extraído do Documento: O compromisso da educação básica, elaborado pelo MEC/SEPS para o Encontro Nacional de Secretários de Educação e de Cultura (Brasília, junho de 1981).

I- A ESTRATÉGIA DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS DIRETRIZES

Introdução

As diretrizes, que a seguir se apresentam, correspondem a uma tentativa de sistematização de princípios que orientem a ação normativa do MEC e de execução por parte dos estados e municípios.

Parte-se da idéia de que, implícita no conceito de educação básica, se encontra a exigência de atuar simultaneamente sobre os fatores endógenos e exógenos ao sistema educativo. Posteriormente, apresentam-se diretrizes por nível e modalidade de ensino e, por último, indicam-se alguns princípios que devem ser observados na operacionalização dos programas de educação básica, tanto por parte do MEC quanto por parte dos estados, municípios e outras agências executoras.

1- Ação simultânea sobre fatores endógenos e exógenos

Considerando que a clientela principal dos programas de educação básica está constituída pelas populações carentes urbanas e rurais que não estão incorporadas ao sistema educativo ou que não conseguem nele permanecer e ter acesso aos níveis mais altos, torna-se indispensável, ao lado de ações que melhorem o professor, a unidade escolar, o currículo, o material de ensino-aprendizagem, as estruturas de apoio à unidade escolar, prever uma atuação sobre os fatores exógenos - condições de saúde e nutrição dos alunos, nível de emprego e renda do aluno e de sua família, situação sócio-cultural da comunidade à qual o aluno pertence - que afetam o acesso e o rendimento dos alunos.

Tem-se plena consciência das limitações do setor educação para conseguir, exclusivamente com os instrumentos e mecanismos de que dispõe, mudanças significativas nos condicionantes exógenos do processo educativo. No entanto, isto não justifica uma possível omissão em atuar sobre eles, pois existem certas margens que podem ser aproveitadas pelo setor educação, com resultados promissores.

2- Ênfase especial atribuída a alguns tipos e modalidades de ensino e à superação de alguns problemas críticos:

2.1- A prioridade da educação pré-escolar.

(...)

2.2- O ensino de 1º grau

2.2.1- A expansão da escolaridade.

A expansão da escolaridade, no 1º grau, deverá levar em conta:

- a utilização de espaços disponíveis da comunidade e a reorganização da rede escolar existente, visando a um melhor atendimento à demanda;
- a redução de custos das construções e equipamentos escolares, especialmente nas zonas rurais e periferias urbanas, através de:
 - . utilização de técnicas construtivas locais e introdução de tecnologias construtivas de baixo custo;
 - . adequação de construção e de equipamentos aos padrões vigentes na comunidade;
- o aumento da oferta de professores qualificados, garantindo-lhes remuneração e condições de trabalho adequados para retê-los no sistema educacional;
- expansão na oferta de alimentação e material escolar aos alunos carentes.

2.2.2- A melhoria do rendimento.

A preocupação com a melhoria do rendimento, especialmente nas séries iniciais (1ª e 2ª), conduz a SEPS às seguintes proposições:

- utilização de inovações educacionais, tais como currículos flexíveis ou abertos, produção de materiais de ensino-aprendizagem adequados às condições do meio e da clientela;
- incorporação do universo cultural de cada comunidade nos conteúdos e práticas educacionais;
- valorização do trabalho produtivo como conteúdo curricular, tendo em vista a importância social do trabalho, o desenvolvimento de atividades produtivas, em algumas escolas, como fonte de renda para alu-

- nos carentes e de experiências de terminalidade antecipada;
- valorização dos recursos humanos, através de habilitação e treinamento associados a uma política de remuneração adequada;
- adoção de formas de organização e funcionamento de unidades escolares que atendam às inovações educacionais propostas;
- apoio às escolas unidocentes existentes em localidades de reduzida concentração demográfica;
- mudanças no sistema de promoção, considerando a diversidade de organização do conteúdo curricular e as formas diversificadas de organização e funcionamento escolar;
- integração entre escola-comunidade, de forma a colocar a escola, nas áreas carentes, a serviço da comunidade;
- implicação ou melhoria de estruturas intermediárias de apoio à unidade educacional, como delegacias regionais de educação, órgãos municipais de educação, etc.;
- articulação das ações educacionais com as de saúde, alimentação escolar, assistência à família no atendimento à criança.

2.2.3- A utilização do rádio e da televisão na expansão da escolaridade e na melhoria do ensino de 1º grau regular e/ou supletivo, atendendo às diversidades regionais e às características locais.

2.2.4- Integração entre ensino regular e supletivo em nível de 1º grau.

Esta integração poderá ser feita pelo desenvolvimento de:

- programas de atendimento a alunos evadidos, bem como aqueles considerados fora da faixa etária para o ensino de 1º grau, evitando a marginalização de alunos carentes;
- estudos visando à definição de mecanismos que permitam o fluxo entre o ensino regular e o supletivo.

2.2.5- A participação do MEC, no apoio ao ensino de 1º grau, através da SEPS, desenvolver-se-á por ações que visem ao:

- apoio aos sistemas de ensino, através da cooperação técnica e da assistência financeira;
- desenvolvimento de estudos referentes ao ensino regular de 1º grau.

2.3- Ensino de 2º grau

2.3.1- Concepção de profissionalização.

A obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau somente pode ser concebida dentro de uma perspectiva ampla do mundo do trabalho, admitindo-se desde uma formação profissional geral até a formação do técnico propriamente dita.

O planejamento das habilitações profissionais pode ensejar uma série de opções curriculares, com variações em objetivos, conteúdos e metodologias, conforme as diferenças individuais dos alunos, as condições da escola e as características do mundo do trabalho, para o qual, invariavelmente, os egressos se dirigirão, mediata ou imediatamente, após o curso de 2º grau.

2.3.2- Linhas prioritárias de ação:

- apoio ao desenvolvimento de ações destinadas à avaliação do ensino profissionalizante em nível de 2º grau;
- estímulo aos sistemas de ensino na busca de soluções alternativas, incluídas ou não nas modalidades existentes, visando ao aperfeiçoamento do 2º grau;
- articulação com outras instituições, visando ao reconhecimento e à valorização do profissional de nível médio;
- incentivo às atividades de interação escola-comunidade;
- desenvolvimento de experiências de educação-produção;
- apoio aos sistemas estaduais na manutenção das escolas técnicas e agrotécnicas;
- apoio das escolas técnicas e agrotécnicas do sistema federal aos sistemas estaduais, no que se refere ao desenvolvimento:
 - . da formação especial do currículo de 1º e 2º graus;
 - . de programas de educação comunitária;
- integração com os órgãos e instituições de ensino superior, visando à formação e ao aperfeiçoamento de professores especialmente de disciplinas profissionalizantes;
- apoio à criação e/ou desenvolvimento de serviços de assistência técnico-pedagógica destinados aos professores de disciplinas profissionalizantes;
- apoio ao desenvolvimento da política de recursos humanos para o ensino de 2º grau;

- apoio aos sistemas de ensino nos programas de formação de professores de 1º grau - 1ª a 4ª série.

2.3.3- A participação do MEC, no apoio ao ensino de 2º grau, através da SEPS, desenvolver-se-á por ações que visem a:

- . promover a integração entre os órgãos vinculados e subordinados à SEPS;
- . promover a articulação com os órgãos e instituições de ensino superior e outros de interesse do ensino de 2º grau;
- . desenvolver cooperação técnica e assistência financeira aos sistemas de ensino das unidades da Federação.

2.4- O ensino supletivo

O ensino supletivo deve ser visto não tanto como uma chance renovada de escolarização, mas como processo próprio de educação, dotado de conteúdo e métodos que atendam eficazmente aos objetivos específicos do desenvolvimento cultural, de ampliação de experiências e vivências e de aquisição de novas habilidades, respeitando-se as diferenças individuais e peculiaridades regionais.

2.4.1- A suplência.

Os cursos e exames de suplência terão continuidade, partindo, no entanto, de padrões renovados de atuação. Neste particular, os Centros de Ensino Supletivo serão fonte primordial de apoio e orientação técnica.

2.4.2- A qualificação e a aprendizagem.

A atuação da SEPS em relação aos aspectos de qualificação e aprendizagem será, evidentemente, normativa. Preconiza-se uma articulação efetiva com os programas desenvolvidos por instituições vinculadas ao Ministério do Trabalho e ao Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra, tendo em conta que nesses órgãos se concentram, hoje, os programas na área.

Urge, neste aspecto, a definição e operacionalização de um sistema abrangente de certificação ocupacional, com vistas a garantir a seu usuário condições mínimas de concorrência no mercado de trabalho, em sua faixa de atuação.

No que se refere à qualificação dos recursos humanos necessários ou atuantes no sistema educacional, dar-se-á continuidade aos projetos em desenvolvimento, bem como prestar-se-á apoio a outras iniciativas consideradas válidas.

Dentro dessa perspectiva, está sendo definido um programa de qualifi

cação de pessoal para a área de saúde, integrado ao PREV-SAÚDE.

2.4.3- Suprimento.

Dentro do princípio de educação permanente, buscar-se-á diversificar as formas de atendimento à clientela que concluiu, no todo ou em parte, os estudos sistemáticos, através da ampliação da oferta de cursos de aperfeiçoamento e a tualização.

2.4.4- Pressupostos para as ações supletivas.

As ações supletivas serão embasadas nos seguintes pressupostos:

- o atendimento prioritário aos grupos carentes urbanos e rurais, visando à participação na política social do Governo;
- ações concebidas com uma orientação intersetorial;
- o envolvimento intensivo da comunidade;
- o aproveitamento dos espaços disponíveis na rede escolar e na comunidade;
- a adaptação de currículos às realidades locais;
- a flexibilidade de horários e calendários;
- a preocupação com o material de ensino-aprendizagem, tendo em vista adaptações regionais e culturais;
- valorização de recursos humanos, visando à profissionalização, à qualificação de mão-de-obra, segundo as demandas locais do mercado, a terminalidade real, antecipada ou não (1º e 2º graus);
- o baixo custo unitário de atendimento;
- a possibilidade de ampliação para ampla cobertura da população;
- combinação de ações educacionais com outras que tenham efeitos sobre o emprego, a renda, o nível de saúde e bem-estar da população.

(...)

3- Alguns princípios gerais que deverão nortear a operacionalização dos programas de educação básica

Introdução

A concretização da prioridade de educação básica exigirá mudanças pro

gressivas, ao nível da SEPS e dos estados, na forma de operacionalização dos programas, tentando-se evitar a contradição que eventualmente se observa nas diretrizes adotadas pelos diversos órgãos envolvidos. Não se pensa chegar, sempre, a uma forma única de atuação ou eliminar certo pluralismo indispensável, dada a diversidade de situações em que se encontram. Trata-se, apenas, de eliminar as orientações conflitantes, partidas dos diferentes órgãos, programas ou projetos vinculados à SEPS ou aos estados, que obstaculizam a eficácia das ações junto aos órgãos da estrutura intermediária e aos beneficiários.

Alguns dos princípios, que a seguir se apresentam, são adotados por certos órgãos e programas da SEPS; outros correspondem a propostas ainda não concretizadas, cuja viabilidade deverá ser previamente comprovada.

3.1- Direcionamento, em benefício do pré-escolar e do 1º grau, de parte dos esforços das instituições de ensino de 2º grau e de outros órgãos vinculados à SEPS.

A ênfase na educação básica - especialmente no nível pré-escolar e 1º grau - exigirá reformulação na programação dos órgãos do MEC, em geral, e da SEPS, em particular, para apoiar as ações previstas.

(...)

3.4- Integração de ações formais e não-formais nos programas a serem desenvolvidos.

A integração entre ensino regular e supletivo é entre modalidades formais e não-formais de ensino regular é imperativa na ação futura da SEPS. Especialmente no 1º e 2º graus, torna-se indispensável uma programação conjunta que assegure:

- a) a complementaridade entre ambas as modalidades;
- b) a intercomunicação entre ambas, permitindo a passagem de uma para outra;
- c) a incorporação, em cada uma das modalidades, de características positivas que tradicionalmente aparecem como específicas da outra (assim, por exemplo, a incorporação ao ensino regular da agilidade e flexibilidade que caracterizam muitos dos programas supletivos; o esforço por estender, a muitos dos programas supletivos, o reconhecimento oficial que caracteriza o ensino regular).

3.5- Participação comunitária na identificação dos problemas, formulação de programas e projetos, execução e avaliação destes

(...)

3.8- Fortalecimento da capacidade de produção local de material de ensino-aprendizagem e de apoio ao processo educacional.

A preocupação com a economia de escala (que geraria uma discutível redução de custos) e com a qualidade do material de ensino-aprendizagem gerou um processo de concentração das responsabilidades pela elaboração e produção de tal material ao nível de órgãos vinculados ao MEC e em certas regiões do País.

A política de descentralização e de reconhecimento das diversidades sócio-econômicas e culturais das regiões do País, aconselha uma mudança na orientação tradicionalmente seguida, no sentido de:

- a) criar, fortalecer ou apoiar núcleos de produção de material de ensino-aprendizagem e complementar em casa unidade da Federação, com prioridade para o Norte, Nordeste e Centro-Oeste;
- b) envolver o pessoal docente do estado no processo de elaboração do material de ensino-aprendizagem, utilizando uma metodologia participativa;
- c) utilizar, sempre que possível, empresas privadas ou unidades públicas existentes em cada região, para publicar o material elaborado;
- d) além dos conteúdos comuns, o material de ensino-aprendizagem deve estar adaptado às clientela urbanas e rurais, valorizar os elementos culturais locais e refletir as diferenças culturais existentes entre os estados.

(...)

Conclusão

Ao elaborar este documento, teve a SEPS duas grandes preocupações: a de reafirmar o compromisso do MEC com a educação básica e a de apresentar as implicações desse compromisso no seu relacionamento com os sistemas de ensino.

Na conceituação dada à educação básica, pretendeu-se acentuar a prioridade que se quer dar à redução das desigualdades regionais e sociais, propiciando um tratamento diferenciado que atenda às necessidades daqueles a que se destina.

O fato a se considerar é que, ao assumir um compromisso com a educação básica, deve-se levar em conta a obrigatoriedade ética de se assegurar a todos um mínimo de conteúdos educacionais que realmente satisfaçam as suas necessidades sócio-econômico-culturais.

Pretendendo atuar sobre fatores endógenos e exógenos ao sistema educacional (embora reconhecendo suas limitações quanto aos exógenos), a SEPS propõe, ao longo da exposição feita, algumas diretrizes, das quais se destacam:

- o esforço para que se venha a atender grande número de pré-escolares, utilizando-se uma estratégia que assegure um rendimento ótimo a baixo custo;
- a expansão de oportunidades educacionais associada à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, no 1º grau;
- a utilização de processos formais e não-formais para recuperação de alunos que apresentem distorção idade/série e para os evadidos;
- a avaliação do ensino profissionalizante e a busca de novas alternativas de profissionalização, a partir de uma conceituação mais ampla que inclua variações de objetivos, conteúdos e metodologias;
- a exploração das potencialidades oferecidas pelo ensino supletivo, através das suas funções de suplência, qualificação, aprendizagem e suprimento.

Diante disso, alguns princípios gerais no relacionamento da SEPS com os sistemas de ensino podem ser sintetizados nas seguintes propostas:

- atuação da SEPS na articulação de ações de apoio à educação básica, que envolvam seus próprios órgãos vinculados, os órgãos do MEC que atuam na área e até mesmo, outros ministérios;
- promoção da cooperação técnica, incluindo a horizontal (para aproveitamento da capacidade técnica e experiências de outros sistemas);

- assistência financeira com base em instrumentos simplificados e em flexibilidade orçamentária;
- incentivo à descentralização, em todos os níveis, ao exercício de um planejamento participativo e integrado, com base geográfica ou territorial.

Deseja-se que as intenções aqui expressas sejam entendidas como um compromisso, cuja operacionalização exigirá mudanças progressivas na SEPS e nos sistemas de ensino, bem como no relacionamento entre a SEPS e os sistemas de ensino e destes com os municípios e as comunidades.

*Inteiro
01/10/81*

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: Planejamento e Avaliação



DOCUMENTO Nº. 3

A Educação à Distância no Ensino Superior

MARIA LUTGARDA MATA MAROTO

promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional
colaboração: SEAT/MEC · SENAI
SESU/MEC · SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

FICHA CATALOGRÁFICA

Maroto, Maria Lutgarda Mata.

A educação à distância no ensino superior.
Rio de Janeiro, ABT, 1981.

31 p.

Trabalho apresentado no XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - Educação à distância: Planejamento e avaliação, Rio de Janeiro, 27 de setembro a 2 de outubro de 1981.

Maroto, Maria Lutgarda Mata.

A educação à distância no ensino superior.
Rio de Janeiro, ABT, 1981.

(Ficha 2)

1. Educação à distância - Ensino superior.
I. ABT. II. Título.

SUMÁRIO

1. Introdução

2. Caracterização da Educação à Distância no Contexto do Ensino Superior
 - 2.1. Marco Conceitual
 - 2.2. Experiências de Educação à Distância
 - 2.3. Algumas notas comuns inferidas das realizações neste campo

3. Planejamento e Avaliação da Educação à Distância: elementos básicos

4. Educação à Distância/Ensino Superior: constatações e questões para debate

1. INTRODUÇÃO

O tema Educação à Distância no Ensino Superior levanta uma série de questionamentos, tais como: será a Educação à Distância uma alternativa tecnológica capaz de responder à progressiva demanda do Ensino Superior? Será uma resposta às exigências da vida atual? Será um modo de privilegiar a populações menos favorecidas? Será uma inovação pedagógica, capaz de criar condições mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem?

Algumas considerações em torno a esses questionamentos tornam-se necessárias, como marco referencial, para um estudo mais aprofundado sobre a Educação à Distância.

A expansão do Ensino Superior, no Brasil, nos últimos anos, é um fato comprovado e incontestável. No ano de 1975 o crescimento acumulado de matrícula foi de 920% contra 116% no 1º grau. (1)

As causas desta expansão são múltiplas e complexas. Uma análise detalhada das mesmas foge aos objetivos deste trabalho. No entanto, consideramos importante destacar uma das causas desta progressiva demanda pelo que ela significa no atual contexto social e suas implicações.

Num mercado de trabalho congestionado como o nosso, ter diploma universitário considera-se um degrau significativo para "tentar" conseguir um posto social de mais "status" e melhor remuneração.

Na prática, apenas um número reduzido alcança esse objetivo. Porém, a esperança de ser um desses privilegiados é estímulo mais que suficiente para realizar estudos universitários, além das outras causas que não foram apontadas.

Como consequência de tudo isto, cria-se tensão entre o que a sociedade pede à Universidade e o que a mesma pode dar.

Ante essa problemática, caberia perguntar-se: como os sistemas educativos poderiam satisfazer à demanda da educação, hoje? É possível dar-lhes os meios necessários para o seu desenvolvimento? É possível continuar pelo caminho traçado e no ritmo estabelecido? Será que os sistemas educativos, tal como estão concebidos, respondem às necessidades e às aspirações dos homens e da sociedade de nosso tempo?

(1) BRAGA, R. "O ensino superior no Brasil: presente e futuro". Estudos e debates 2, Brasília, 1979, p. 38.

Com relação ao primeiro questionamento, somos conscientes de que a Universidade não pode atender à demanda crescente proporcionalmente, pois a democratização de oportunidades não se identifica com acesso generalizado, já que ela é inevitavelmente um fenômeno elitista.

No que diz respeito à qualidade de ensino a respostas às necessidades do homem de hoje, Antony Brock (2), refletindo sobre as questões levantadas no relatório da UNESCO Aprender a Ser (3), comenta: "A aprendizagem é natural e necessária ao homem, mas os sistemas instituídos, seja o da moderna escola norte-americana ou européia, seja o da Universidade, seja o da educação islâmica, clássica, medieval ou pós-industrial, todos seguiram a tendência de começar como sistema e acabar como camisa-de-força. Por quê? Porque a tradição que se propuseram transmitir tornou-se peso morto; porque a escola transformou-se em instituição, em vez de em um modo de encarar a vida; porque se deu muito destaque à palavra escrita, dividiram-se muito os assuntos, absorveu-se muito autoritarismo, em suma, houve muita escola e pouca aprendizagem".

O sistema universitário brasileiro não se distancia destas críticas, pois constatamos uma expansão crescente, a partir de determinados condicionamentos sociais, mas não encontramos respostas adequadas a essa expansão e às necessidades da clientela. A mera multiplicação de cursos não resolve. O que o homem de nosso tempo deseja é que se lhe proporcione educação adequada e em harmonia com suas necessidades.

Pensa-se com frequência que as inovações tecnológicas das últimas décadas podem ser "ajudas" eficazes ao sistema tradicional, mas não se tem consciência de que a tecnologia da educação se converte hoje em tarefa de extraordinária responsabilidade social. Reduzí-la somente à manipulação de materiais e equipamentos é empequenecê-la. Não se trata de modernizar a educação em seu exterior, nem de um aparelho que se possa montar sobre um sistema convencional; só tem sentido quanto verdadeiramente está integrada no sistema, ou melhor, ela é o próprio sistema repensado e renovado. (4)

(2) BROCK, A. "Modelo de uma cidade educativa". Revista O Correio, UNESCO, 1 (1): 5, jan 1973.

(3) FAURE, E. et alii. Aprender a ser. UNESCO, 1972, Versão espanhola.

(4) FAURE, E. et alii. Op. cit. pp 205-206.

No contexto do Ensino Superior, consideramos que a Educação à Distância tem uma grande contribuição a dar, como sistema de ensino-aprendizagem e não apenas como introdução de meios de comunicação à distância, com o sentido de modernizar o existente.

Muitos países já fizeram uso desta alternativa tecnológica na Universidade, com resultados satisfatórios, na busca de uma resposta às necessidades do homem de hoje. No Brasil, algumas experiências isoladas foram realizadas, sem chegar a tomar corpo nem se constituir em algo significativo a nível de sistema.

Acreditamos seja este o momento de refletir sobre o alcance que a Educação à Distância possa ter no contexto educacional brasileiro e as possíveis alternativas viáveis na atual conjuntura.

Neste sentido, nos propomos, no presente trabalho, a:

- Refletir sobre o alcance da Educação à Distância no Ensino Superior brasileiro.
- Identificar e comentar criticamente experiências de Educação à Distância realizada em outros países.
- Estudar os passos a serem seguidos no planejamento e avaliação de experiências de Educação à Distância.
- Oferecer subsídios para o trabalho de grupo, tendo em vista a elaboração de um documento final sobre o tema em questão.

2. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

2.1. Marco Conceitual

O termo Educação à Distância torna-se excessivamente complexo pela sua amplitude e abrangência. Sob a mesma terminologia podemos estar entendendo conceitos totalmente diferentes, dependendo da abordagem conferida.

Assim sendo, falar de Educação à Distância no contexto da tecnologia educacional como processo de inovação não é o mesmo que identificá-la com ausência de professor, uso de meios de comunicação de massa, estudos em casa, estudo individualizado, embora todas essas variáveis estejam presentes e sejam determinantes da mesma. O que definirá se um determinado programa é ou não de Educação à Distância, não será somente a presença dessas variáveis, senão também o enfoque conferido ao processo, ou seja, à especificação de objetivos, à caracteriza-

ção do aluno, à organização dos conteúdos, à seleção cuidadosa dos meios, à produção dos materiais de instrução, à implementação dos mesmos, a sistemática de comunicação, à avaliação.

A Educação à Distância pressupõe basicamente um planejamento, um sistema de relações mediatizadas, um acompanhamento "responsabilidade pedagógica" e uma avaliação. Isto configura um modelo de comunicação no qual a variável distância é determinante e portanto a interação professor-aluno é predominantemente mediatizada, o que não exclui a presença física do professor em determinados momentos.

O processo de ensino-aprendizagem característico da Educação à Distância é, basicamente, um processo de comunicação no qual intervêm necessariamente 4 elementos, ou seja: um transmissor, um receptor e uma mensagem emitida através de um meio (Rádio, TV, material impresso, máquinas de ensinar, computadores, etc). Faltando qualquer um desses elementos, não se completa a comunicação. Trata-se de um processo dinâmico em que o transmissor emite uma mensagem, um conteúdo através de um meio. O receptor a recebe, internaliza-a, compreende-a e transmite por sua vez a sua resposta, que é recebida pelo transmissor. Uma relação bidirecional predominantemente mediatizada, caracteriza o processo.

O estudo independente, à margem das habilidades de comunicação oral do professor, o respeito ao ritmo próprio e a desnecessária frequência à aula, são variáveis significativas do processo. Isto significa que o aluno pode estudar quando lhe convier, e compassar seus estudos em função de sua disponibilidade de tempo e capacidade de aprendizagem.

2.2. Experiências de Educação à Distância no Ensino Superior

As experiências de Educação à Distância no Ensino Superior são múltiplas e variadas quanto ao seu planejamento, administração, problemática que veio resolver, meios usados no processo de comunicação. O nosso objetivo é caracterizar brevemente algumas dessas realizações a fim de subsidiar a reflexão sobre as possibilidades da Educação à Distância no contexto universitário brasileiro. (5)

As experiências em que o meio-mestre é o ensino por correspondência são numerosas. Muitas, além deste meio, usam televisão, rádio, telefone e outros recursos audiovisuais. A presença do professor, tutor, conselheiro, é muito frequente.

(5) Maiores especificações sobre as experiências aqui apresentadas podem ser encontradas em:

- . SARRAMONA, J. Tecnología de la Enseñanza a Distancia. Barcelona, CEAC, 1975.
- . La Enseñanza a Distancia. Barcelona, CEAC, 1975.
- . Nueva Tecnología Educativa, in Revista de Educación. Madrid, Enero-Abril 1980, nº 263 (vários artigos).
- . Tecnología Educativa, Revista ABT nº 14, 23, 30, 36, 38.

As primeiras experiências de Ensino por Correspondência a nível universitário se remontam a 1909 na Austrália.

Na Polônia este tipo de ensino está a cargo das maiores universidades do país.

Nos EEUU o crescimento desta modalidade tem sido surpreendente. Aparece combinado com TV, rádio, computadores e telefone.

Canadá também apresenta um grande desenvolvimento. Várias Universidades possuem Departamentos de Educação por Correspondência ou à Distância em geral.

Na Inglaterra o Ensino por Correspondência tem uma grande tradição. A Universidade de Londres vem organizando cursos desde meados do século passado.

Suécia também apresenta realizações significativas através do centro oficial de "Hermods". Os cursos consideram, no seu desenvolvimento, além da correspondência, aulas com professores.

A Universidade de Sud-África, além dos cursos de graduação, estende sua ação a cursos de doutorado. Funciona desde 1951.

As experiências até aqui enunciadas enquadram-se, desde o ponto de vista administrativo, em dois tipos de Universidade: (6)

- a) A Universidade oferece cursos por correspondência através de um departamento criado para este fim, mas o corpo docente não se sente responsável pelo processo ensino-aprendizagem. O aluno paga e recebe livros, bibliografia e orientação metodológicas. Presta exame na Universidade. Os currículos e titulação dos alunos regulares e por correspondência são diferentes. Dentro da concepção apresentada de Educação à Distância, o presente enfoque não poderia ser considerado como tal, pois não deixa de ser apenas um estudo individualizado através de compra de textos.
- b) A segunda modalidade é aquela em que a Universidade oferece cursos por correspondência, elaborados e mantidos pelo mesmo corpo docente de ensino regular. O professor atende cursos por correspondência do mesmo modo que atende os cursos regulares. Não há diferença no currículo, nem nos títulos, e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, à distância, se realiza regularmente.

(6) SARRAMONA, J. La Enseñanza a Distancia. Barcelona. CEAC, 1975, p. 43

Uma terceira possibilidade se apresenta nas Universidades dedicadas exclusivamente à Educação à Distância. Não há alunos pelo sistema convencional e os professores se dedicam somente ao planejamento, acompanhamento e avaliação deste tipo de cursos.

A seguir apresentamos uma breve caracterização de algumas realizações dentro desta última modalidade.

"Open University" britânica

A "Open University" se iniciou em 1963 com a finalidade básica de criar uma Universidade nova, aberta a todos e com uma metodologia renovada capaz de resolver os problemas da Universidade clássica. O objetivo era proporcionar formação a todas as pessoas que não puderam frequentá-la e que desejavam cursar estudos universitários.

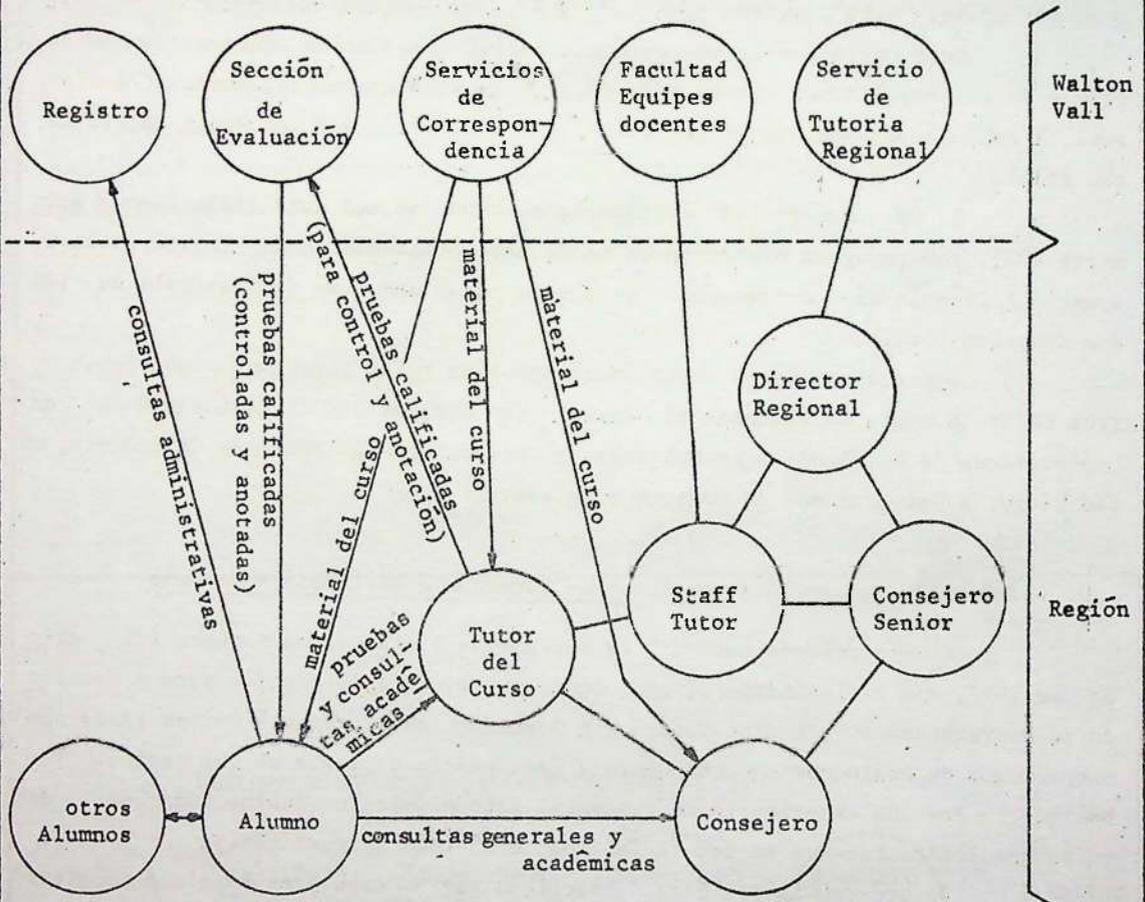
A entrada nesta universidade só tem como pré-requisito para a inscrição ter 21 anos de idade. A maioria dos alunos trabalha, alguns têm deficiências físicas. Também há uma percentagem elevada de donas de casa. Embora o projeto inicial da "Open University" fosse beneficiar as massas populares, estudos realizados sobre a clientela demonstram que a maioria dos alunos é de classe média, exerce profissões liberais, e que a função principal é muito mais de reciclagem do que de verdadeira fonte de promoção social e formação profissional.

As relações sociais dos alunos estão previstas através dos Centros Educativos Regionais, onde se realizam reuniões em grupos, debates, consultas a professores e também através dos cursos práticos e intensivos de verão e de publicações periódicas. Isto faz com que o aluno não fique isolado.

O corpo docente da "Open University" está disperso. Na sede central estão os professores redatores (programadores e supervisores dos cursos) e nos centros regionais estão os professores tutores e os conselheiros que mantêm contatos pessoais com os alunos. A periodicidade desses encontros é de 15 dias. A seguir apresentamos o sistema de relações professor-aluno. (figura 1)

Figura 1 (7)

Sistema de relações professor-aluno na "Open University"



Existem seis Faculdades: Artes, Ciências Sociais, Estudos Educacionais, Matemática, Ciência, Tecnologia. Os cursos destas Faculdades são oferecidos em quatro níveis: fundamental, segundo, terceiro e quarto. A unidade de cursos de Extensão produz cursos especiais para os alunos "associados".

Os cursos têm uma duração de 32 a 34 semanas e exige aproximadamente 13 horas de estudo semanal.

(7) SARRAMONA, J. Op. Cit. p. 109.

O meio-mestre é o Ensino por Correspondência, completado com programas de TV e rádio. Determinados cursos oferecem recursos suplementares, tais como gravações, "Kits", outros.

Cada envio por correspondência inclui comentários sobre as emissões, provas de auto-avaliação, exercícios práticos e, ocasionalmente, material audiovisual. Também acompanha uma prova de avaliação formativa que faz parte da avaliação final.

A "Open University" é financiada, quase na sua totalidade (aproximadamente 90%), com recursos provenientes de dotação orçamentária do Ministério da Educação e Ciência da Grã-Bretanha. Os alunos pagam uma taxa que equivale ao 10% das despesas totais.

O resultado desta experiência tem sido muito positivo, o que levou outros países a montarem sistemas similares. Nos Estados Unidos destacamos os da Universidade de Maryland, a de Nebraska, a Universidade Estadual de Califórnia, em São Diego, a Universidade de Houston e outras.

A Universidade Nacional de Educação à Distância - Espanha

A Universidade Nacional de Educação à Distância na Espanha foi criada em 1973, com a finalidade de constituir um instrumento efetivo para a igualdade de oportunidades no Ensino Superior e possibilitar o acesso à Universidade sem necessidade de deslocamento, atendendo a cada pessoa no lugar em que reside. Também queria ser uma experiência de renovação metodológica no Ensino Superior, de cujos resultados pudesse se beneficiar todo o sistema universitário.

Os pré-requisitos para a inscrição são as condições legais acadêmicas para a entrada na Universidade. Não há limite numérico de alunos. Para os alunos com mais de 25 anos de idade, há um exame especial substitutivo.

O corpo docente está constituído por professores titulares (responsáveis pela elaboração dos textos, programas e avaliações), professores tutores (mantêm a relação pessoal com os alunos através dos Centros Associados, tendo a função de assessoria, esclarecimento de dúvidas, correção de provas à distância e orientação geral dos estudos, através dos contatos com os alunos), conselheiros (atendimento a grupos reduzidos de alunos em localidades concretas).

A UNED tem 5 Faculdades: Direito, Ciências, Comércio, Engenharia Industrial e Filosofia e Letras. Cada uma dessas Faculdades oferece diferentes especialidades.

O meio-mestre é o Ensino por Correspondência, complementado com emissões de rádio. Os contatos com os professores tutores nos Centros Associados, bem como as jornadas de verão, formam parte do sistema de comunicação à distância.

Durante o curso de 1978-1979, a Universidade ofereceu a mais de 15.000 alunos matriculados em 14 matérias os serviços de CONSULTEL. Durante todo o dia, contestadores automáticos gravam os pedidos dos alunos para fazer consultas. No prazo de 24 horas, o aluno recebe a chamada do tutor para atender a sua consulta. Os resultados são satisfatórios, embora o número de chamadas não seja muito numeroso. (8)

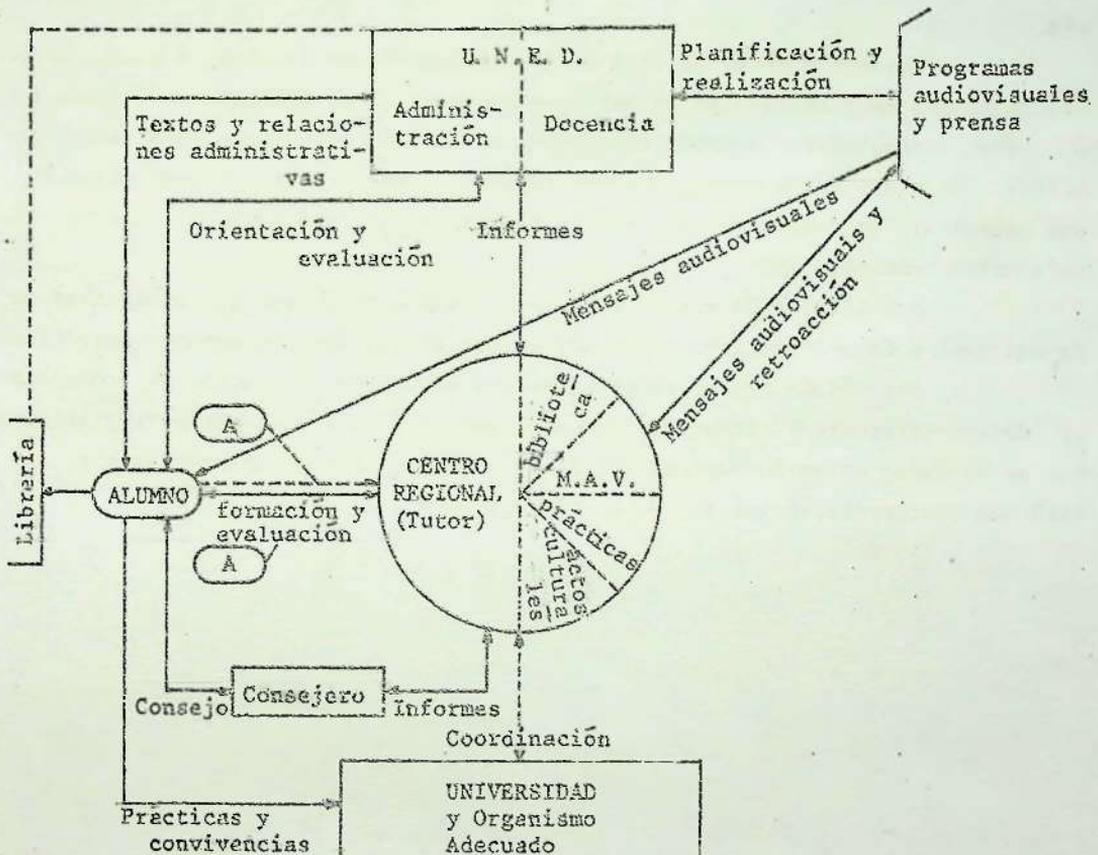
A avaliação da aprendizagem é à distância (provas que acompanham cada unidade) e face-a-face por meios das provas realizadas nos Centros Associados.

Através de todo o exposto, vários elementos do sistema de comunicação docente-discente ficaram delineados e, dada a importância que este sistema tem no processo de ensino-aprendizagem, a título de síntese apresentamos a seguir uma representação gráfica do mesmo (figura 2).

(8) GALLEGO, Domingo J. El medio telefónico y la educación. Revista de Educación, (263): 171, Enero/abr., 1980.

Figura 2 (9)

Sistema de Comunicação da Universidade Nacional de Educação à Distância-Espanha



Outras experiências, semelhantes às relatadas, são as da "Teleuniversidade" na República Federal da Alemanha, a da "Universidade para todos em Israel", e a da "Universidade do Ar" no Japão.

Na América Latina várias experiências estão em funcionamento na linha de Universidade Aberta. A seguir apresentamos algumas informações relativas aos programas da Colômbia e Venezuela.

(9) SARRAMONA, J. Op. cit., p. 99

Luis Bernardo Peña Barreto (10), relatando a experiência do Programa da Universidade Aberta da Pontifícia Universidade Javeriana explicita os objetivos do mesmo: "planejar, desenvolver e avaliar um modelo de Educação à Distância para a capacitação de mestres de primário que trabalhem em zonas rurais, semi-urbanas e urbanas marginalizadas".

A clientela é muito heterogênea quanto à sua formação anterior, idade, motivação, hábitos de estudo, ritmo de aprendizagem, características culturais, etc.

Utilizam um sistema de multimeios: materiais impressos de instrução programada enviados pelo correio, aulas pela televisão, com função complementar dos módulos (visam motivar, introduzir ou enriquecer determinados temas), tutoria pessoal e por correspondência, através da qual recebem assessoria acadêmica e orientação de acordo com as solicitações. Este processo de tutoria também é considerado como mecanismo de "feed-back" e avaliação.

Os "núcleos de interação" na experiência da Universidade Javeriana têm por objetivo complementar com experiências interpessoais a ação dos demais meios. Os alunos se reúnem em pequenos grupos, sob a responsabilidade de um animador, para assistir às aulas pela TV, estudar as lições por correspondência em grupo, trocar experiências de trabalho. A finalidade principal destes núcleos é criar um clima de colaboração, participação e relação interpessoal que facilite e enriqueça o processo educativo.

A Venezuela em 1978 criou a Universidade Nacional Aberta, destinada à formação de profissionais em áreas prioritárias do desenvolvimento nacional.

Os cursos utilizam como meio-mestre os módulos. Para os que precisam de um reforço na aprendizagem, existem programas de TV.

Os módulos são considerados como material auto-suficiente, de tal modo que os alunos não têm necessidade de consultar nenhum outro para atingir os objetivos propostos.

Não se tem informações sobre a existência ou não de tutorias.

No Brasil contamos com poucas experiências de Educação à Distância no Ensino Superior. Na década do 70 se levantaram algumas expectativas em relação à criação de uma Universidade Aberta, mas felizmente não se levou a efeito, pois poderia ter sido mais uma transferência de tecnologia, sem considerar as neces-

(10) PEÑA, Luis B. Tecnologia intermediária em teleducação. Tecnologia Educacional, RJ, 7(23): 41, jul/ago, 1978.

sidades e as reais possibilidades do país.

Sabemos que algumas Universidades têm programas que podem ser considerados de Educação à Distância, porém não dispomos de informações suficientes para incluí-las neste trabalho. Esperamos que ao final deste Seminário, com a participação de profissionais ligados a este nível de ensino, possamos pela troca de experiências enriquecer o quadro de realizações brasileiras.

A nível de Graduação, destacamos a experiência do Departamento de Educação da PUC/RJ, que durante 3 anos ofereceu aos alunos da habilitação de Tecnologia Educacional a matéria "Ensino por Correspondência", por correspondência.

A duração era de um semestre e tinha a mesma categoria acadêmica que as matérias oferecidas pelo sistema convencional.

O curso tinha como meio-mestre material impresso enviado pelo correio e elaborado especificamente para atender as peculiaridades deste tipo de comunicação à distância. Complementava-se com uma bibliografia básica, necessária para a realização das tarefas solicitadas e com visitas a Centros de Ensino por Correspondência. Também podia ser usado o telefone para consultas.

Além do material escrito (5 unidades), foram considerados como parte integrante do curso dois encontros face-a-face professor-aluno: um no início do semestre (pré-requisito para a realização do curso) e outro no final. No primeiro fazia-se a apresentação da matéria e uma introdução da primeira unidade. No segundo realizava-se um seminário sobre as perspectivas do EPC no Brasil, além da avaliação do curso.

Outra experiência foi a realizada na matéria de avaliação. Teve como meio-mestre material impresso sob a modalidade de módulos.

Ambas utilizaram a infra-estrutura da própria Universidade e os professores eram do quadro permanente do Departamento.

Os resultados obtidos nas avaliações foram altamente satisfatórios e comprovou-se a validade desta modalidade como alternativa dentro do sistema convencional.

A nível de Pós-graduação destacamos a experiência piloto da CAPES "POSGRAD" gerenciado pela ABT (11).

(11) A Revista de Tecnologia Educacional nº 36 - Setembro-Outubro 1980 oferece a través de vários artigos relato detalhado da experiência.

Trata-se de um programa por tutoria à distância que tem como núcleo central o professor-tutor. Utiliza-se como sistema de comunicação entre ambos a comunicação escrita e face-a-face. Esta última se realiza com motivo do seminário (com duração de três a cinco dias). Nesta oportunidade a orientação é em grupo e não individualizada.

A base metodológica é a leitura de textos, livros e a realização de atividades, tais como exercícios, trabalhos, fichas, experiências, provas, etc.

O material escrito é remetido ao aluno pelo correio.

A clientela-alvo está constituída por docentes de Instituições de Ensino Superior que lecionam em cursos de Graduação e não possuem título de Mestre e/ou Doutor. Atualmente participam da experiência 309 docentes, espalhados por todos os Estados do Brasil. Para atender a essa clientela a CAPES conta com 34 professores-tutores, pertencentes a diferentes Universidades brasileiras.

Atualmente estão sendo oferecidos 12 cursos nas áreas de Administração da Produção, Biologia, Matemática, Psicologia e Economia.

Algumas avaliações realizadas mostram que o programa se apresenta como uma alternativa válida e satisfatória, embora ainda tenha que ser considerado em fase experimental. (12)

Na área de extensão universitária a experiência da Universidade de Brasília pode ser considerada como outra alternativa tecnológica no ensino superior. Atualmente oferece o curso de Introdução à Ciência Política, destinado a profissionais da área de Direito. A clientela deste curso é aproximadamente de 2.000 alunos, localizados em diferentes Estados do Brasil.

A metodologia básica é a leitura de textos e a realização de exercícios. Também considera uma bibliografia complementar e estudos de caso. Mensalmente realiza-se um encontro em cada cidade com o professor-tutor, onde comparecem os alunos para debater os temas estudados e tirar dúvidas. Solicita-se dos mesmos mandar com antecedência ao professor-tutor as dúvidas e consultas para que estes possam elaborar a agenda do encontro previamente.

O curso está constituído de 14 fascículos, que são enviados aos alunos pelo correio, e sua duração é de seis meses.

(12) MAGALHÃES, M. Angelina B. Dados e fatos da Gerência do Posgrad. Tecnologia Educacional, RJ, (36): 20-6, set./out., 1980.

O Departamento responsável por este tipo de cursos é o Decanato de Extensão Universitária. Conta com a participação de professores brasileiros e utiliza a metodologia da "Open University".

O curso confere um certificado de Curso de Extensão, expedido pela Universidade de Brasília. A avaliação é feita com base em duas dissertações, sobre temas selecionados previamente.

Os cursos à distância oferecidos pela ABT, embora não se enquadrem em Instituições de Ensino Superior, merecem destaques pela contribuição valiosa oferecida no campo de formação e aperfeiçoamento de professores universitários. Destacamos, a título de lembrete, o curso de "Especialização em Tecnologia Educacional". Temos certeza de que as realizações da ABT neste campo serão estudadas com o interesse que merece em outras áreas de estudo deste Seminário.

2.3. Algumas notas comuns inferidas das experiências de Educação à Distância

O relato de experiências de Educação à Distância no Ensino Superior do item anterior, embora sintético, nos permite inferir algumas notas básicas que consideramos importantes, com vistas ao planejamento, implementação e avaliação deste tipo de programas.

Com relação às finalidades, podemos observar que as referidas experiências pretendem:

- . favorecer a ampliação de oportunidades no Ensino Superior;
- . possibilitar a realização de estudos universitários a pessoas que não podem frequentar uma Universidade convencional por estarem inseridos na força de trabalho, por deficiências físicas ou por residir em cidades que não têm Universidade;
- . descongestionar cursos e especialidades de algumas Universidades;
- . possibilitar a alunos que abandonaram estudos universitários a sua incorporação;
- . atender a uma população que não pode estudar, no seu dia, por causas várias;
- . oferecer ensino de qualidade sem necessidade de deslocamentos, nem desarraigados da própria realidade;
- . proporcionar Ensino Superior equivalente ao ministrado pelo sistema convencional com um custo mais baixo;
- . adaptar o processo ensino-aprendizagem ao ritmo e características próprias de cada aluno;

- . renovar metodologicamente o Ensino Superior, com possíveis benefícios para todo o sistema;
- . formar e aperfeiçoar professores em serviços;
- . possibilitar uma educação permanente de adultos.

Com relação aos meios utilizados no processo de comunicação professor-aluno, encontramos uma grande variedade: TV, rádio, material impresso (sob diferentes modalidades), computadores, telefone, etc. Nenhum destes meios apresenta-se isolado; quase sempre encontramos um sistema de multimeios.

O material escrito é uma constante em todos os programas, ocupando uma percentagem de horas bastante significativa no conjunto de multimeios.

É importante destacar que a comunicação face-a-face encontra-se presente em quase todas as experiências, embora com diferentes peso e com características diversificadas.

No que diz respeito à clientela, observa-se que é muito diversificada quanto a idade, estudos realizados, nível sócio-econômico, interesses, lugar de moradia, profissão.

Com relação à avaliação do sistema de Educação à Distância, dispomos de alguns dados. Wamer (1978), o Orivel (1980) realizaram alguns estudos neste sentido chegaram à conclusão de que estes sistemas têm, em geral, resultados tão satisfatórios como os das Universidades tradicionais, a custos sensivelmente menores. Se acrescentamos a isto que estes sistemas permitem que os alunos continuem inseridos na força de trabalho é claro que a relação custo-benefício é altamente positiva.

Na avaliação do desempenho está comprovado que, com igualdade de conteúdos e exigências, os alunos que estudam à distância alcançam, no mínimo, e em muitas oportunidades até melhores, os mesmos níveis de desempenho que os alunos do sistema convencional.

Outro dado que pode ajudar no planejamento é que um número considerável de experiências realiza a avaliação final da aprendizagem face-a-face, especialmente quando se trata de conferir um diploma.

Todas estas observações nos levam a dar maior crédito a esta modalidade de ensino. Certamente não deve ser considerada como panacéia, nem ser questionada a priori porque a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem seja predominantemente mediatizada. Torna-se necessário exercitarmos mais a criatividade e sermos mais ousados nos enfoques tecnológicos, se realmente quere

- . renovar metodologicamente o Ensino Superior, com possíveis benefícios para todo o sistema;
- . formar e aperfeiçoar professores em serviços;
- . possibilitar uma educação permanente de adultos.

Com relação aos meios utilizados no processo de comunicação professor-aluno, encontramos uma grande variedade: TV, rádio, material impresso (sob diferentes modalidades), computadores, telefone, etc. Nenhum destes meios apresenta-se isolado; quase sempre encontramos um sistema de multimeios.

O material escrito é uma constante em todos os programas, ocupando uma percentagem de horas bastante significativa no conjunto de multimeios.

É importante destacar que a comunicação face-a-face encontra-se presente em quase todas as experiências, embora com diferentes peso e com características diversificadas.

No que diz respeito à clientela, observa-se que é muito diversificada quanto a idade, estudos realizados, nível sócio-econômico, interesses, lugar de moradia, profissão.

Com relação à avaliação do sistema de Educação à Distância, dispomos de alguns dados. Wamer (1978), o Orivel (1980) realizaram alguns estudos neste sentido chegaram à conclusão de que estes sistemas têm, em geral, resultados tão satisfatórios como os das Universidades tradicionais, a custos sensivelmente menores. Se acrescentamos a isto que estes sistemas permitem que os alunos continuem inseridos na força de trabalho é claro que a relação custo-benefício é altamente positiva.

Na avaliação do desempenho está comprovado que, com igualdade de conteúdos e exigências, os alunos que estudam à distância alcançam, no mínimo, e em muitas oportunidades até melhores, os mesmos níveis de desempenho que os alunos do sistema convencional.

Outro dado que pode ajudar no planejamento é que um número considerável de experiências realiza a avaliação final da aprendizagem face-a-face, especialmente quando se trata de conferir um diploma.

Todas estas observações nos levam a dar maior crédito a esta modalidade de ensino. Certamente não deve ser considerada como panacéia, nem ser questionada a priori porque a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem seja predominantemente mediatizada. Torna-se necessário exercitarmos mais a criatividade e sermos mais ousados nos enfoques tecnológicos, se realmente quere

mos responder às necessidades do homem atual e aos desafios do momento presente.

3. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ELEMENTOS BÁSICOS

O planejamento não é uma fórmula miraculosa, que permita levar a cabo o impossível, senão uma metodologia, uma técnica, uma atividade que possibilita obter maiores e melhores resultados com os recursos disponíveis, recorrendo a procedimentos racionais de análise e pesquisa. Na prática, o planejamento, seja ele aplicado a um sistema ou subsistema, nunca pode ser perfeito e acabado, já que não se tem a visão completa dos fatos e não se pode prever com exatidão os acontecimentos futuros.

Em toda função de planejamento é necessário conhecer os condicionamentos de ordem política, sociológica, administrativa, pedagógica, econômica, etc... para não se defrontar com fracassos e decepções tão comuns nos projetos e programas.

Considerando o planejamento como uma abordagem racional e científica dos problemas, o primeiro elemento a considerar no planejamento de um sistema de Educação à Distância é a existência do problema ou a identificação de necessidades que precisa de solução.

Efetivar este primeiro passo, tendo em vista todos os condicionamentos possíveis, não é tarefa fácil, pois em muitas oportunidades o que determina a criação de um sistema não é a existência de um problema ou necessidade senão o desejo de inovação, pela inovação, pressões políticas, "status", etc... Isto normalmente custa muito dinheiro e produz poucos ou nenhum benefício. No Brasil facilmente podemos identificar situações em que o problema ou necessidade fica tão diluído(a) que custa justificar determinadas experiências.

A efetividade da Educação à Distância depende de um adequado planejamento e do funcionamento dos elementos que a integram. A variável predominante desta modalidade é a distância entre o transmissor e o receptor, portanto não há um "feed-back" imediato que permita a correção dos desvios, daí a importância de planejar com o máximo detalhamento cada um dos subsistemas.

A fim de facilitar o estudo, agrupamos as atividades a serem desenvolvidas no planejamento da Educação à Distância em 5 etapas, todas elas inter-relacionadas, a saber: caracterização do sistema a ser implantado, caracterização das estratégias a serem seguidas no processo ensino-aprendizagem e dos

meios, caracterização do sistema de acompanhamento e avaliação, caracterização dos aspectos organizacionais e finalmente identificação dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários.

Com relação à caracterização do sistema de Educação à Distância a ser implantado, deveremos dar resposta a perguntas tais como: e porquê do sistema, pois este não deve ocorrer por acaso e sim, em função de determinadas necessidades. Quais seriam essas necessidades no Ensino Superior? Isto nos leva a obter a maior quantidade de informações sobre a situação real do problema diagnosticado, alternativas de solução e metas a serem alcançadas. Trata-se de chegar a uma configuração descritiva da situação atual e da situação desejada, bem como as razões que nos levaram a escolher esta modalidade educacional.

A caracterização da possível clientela é de grande importância para a formulação dos objetivos, escolha das estratégias, seleção dos meios, etc... A idade, o nível de instrução, os interesses, o nível sócio-econômico, a localização, são determinantes básicos. Este último pode levar a alternativas totalmente diferentes, pois não é a mesma coisa uma população urbana e uma rural, concentrada em determinadas cidades ou municípios ou dispersa.

A formulação de objetivos requer uma atenção cuidadosa por parte do planejador. Quando os objetivos estão claramente definidos há possibilidades reais de se avaliar a experiência e de se identificar os erros e deficiências ocorridos durante o processo. É importante lembrar que os objetivos devem ser coerentes com o problema diagnosticado.

A seleção dos cursos a serem ministrados deve ser consequência das etapas anteriores. Terá como critério básico ser resposta a uma necessidade educacional. As áreas de estudo, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Técnico-Científico, podem determinar tratamento totalmente diferente. Certamente um curso de Direito não poderá ter o mesmo tratamento que um curso de Física, de Informática ou de Formação de Professores.

A seleção dos meios a serem utilizados no processo de comunicação é de suma importância, pois são eles que configuram em grande parte o sistema. Escolher TV, rádio, gravações, material impresso, outros, independentemente ou num sistema de multimeios, tem que ter razões muito justificadas. Alguns estudos demonstraram que a eficácia dos sistemas não estava tanto no uso de um ou outro meio, senão na combinação estabelecida.

A duração dos cursos é fator relevante, pois dadas as características da Educação à Distância, flexibilidade no tempo como nota essencial, não

ser utilizado o telefone para as consultas que se tornarem necessárias? O aluno poderá solicitar sempre que desejar esclarecimento sobre a matéria, objeto de estudo?

Determinar a sistemática de avaliação do sistema como um todo e do processo de ensino-aprendizagem é fundamental em toda atividade educacional. Uma das grandes dificuldades que aparecem nos sistemas de Educação à Distância é como avaliar o aluno. Muitos projetos realizam as avaliações, no processo, à distância. Em outro, e sobretudo tratando-se de conferir um diploma, é muito comum que a avaliação final se realize face-a-face, embora considerando também as avaliações realizadas à distância.

Avaliar o sistema como um todo é um desafio, pelas variáveis intervenientes. Porém, algumas avaliações realizadas confirmam que os fatores mais decisivos para a efetividade do mesmo são a qualidade geral da administração, a forma de integrar os meios, a sistemática de motivação do aluno e a preparação dos materiais.

Também ficou evidenciado que há uma tendência a diminuir os custos.

Outro momento decisivo no planejamento é a caracterização da organização do sistema à distância.

Lembramos o que foi dito com relação às diferentes modalidades de estrutura de Universidades. Aproveitar a infra-estrutura da mesma? Criar uma Universidade exclusivamente à distância? Que esquema organizativo será montado? Haverá autonomia ou dependerá de outra estrutura universitária?

Interessa planejar cuidadosamente a sistemática de divulgação, inscrição, seleção, matrícula, sistema de pagamento, sistema de envios e todo o sistema de comunicação.

Em muitos dos sistemas de Educação à Distância já em funcionamento, encontramos centros, núcleos, ou outras estruturas intermediárias centro-aluno. Analisar a conveniência ou não destes centros em função dos objetivos estabelecidos, sua contribuição ao processo, implicações, custos, etc... torna-se de grande importância.

No organograma do Centro, serão apresentadas as relações existentes entre a direção, os departamentos, os vários grupos de trabalho, as pessoas na organização forma. Enfim, deverá especificar quem trabalha, com quem e como relacionam os grupos. O fluxuograma de trabalho também deve ser elaborado.

A previsão dos recursos humanos, materiais e financeiros é fator importante para a implantação e implementação de um sistema de Educação à Distância

cia. Far-se-á de forma detalhada incluindo quantidade, qualidade e qualificação necessárias.

Com relação aos recursos humanos, torna-se necessário especificar o número de professores, orientadores, tutores, conselheiros, redatores, produtores, avaliadores, bem como a qualificação e/ou especialização do pessoal. O mesmo deve ocorrer com relação ao quadro administrativo.

No Brasil, contamos com recursos humanos preparados para a realização destas tarefas. Trata-se apenas de concentrar esforços e aproveitar os resultados obtidos. Corremos o perigo de que cada experiência tenha o prurido de ser a primeira e, conseqüentemente, de começar tudo de novo, caindo nos mesmos erros das experiências anteriores. Torna-se necessário ser mais racional na utilização de recursos humanos e não querer partir sempre de zero, ignorando o já realizado.

Com relação aos recursos materiais, é necessário planejar as instalações, equipamentos, material de consumo, etc... Caso o sistema vá funcionar aproveitando estruturas já existentes, será muito diferente se o que se pretende é criar uma Universidade com a exclusiva finalidade de Educação à Distância.

Estimar os recursos financeiros para a implantação e implementação do sistema é de grande importância no processo de planejamento, pois em muitos casos a disponibilidade ou não de recursos financeiros pode determinar a criação do mesmo. Qual será a fonte financiadora? A experiência será auto-sustentável? O custo total justifica a criação do sistema de Educação à Distância, no contexto da política universitária? Quais são os reais benefícios que o sistema traz? É mais um mecanismo para beneficiar aos que têm mais? A despesa total se justifica dentro do orçamento da Universidade ou do sistema?

Todos os passos aqui assinalados, bem como os questionamentos decorrentes, deverão ser objeto de estudo por parte dos planejadores, pois só assim poderemos concluir quando e como a alternativa Educação à Distância é válida e conveniente para o Ensino Superior. No momento atual, pela difusão que estão tendo as experiências de Educação à Distância, temos o perigo de aderir facilmente, sem medir as conseqüências.

Não há dúvida de que o Ensino Superior precisa tomar consciência, a partir da realidade social e tecnológica do momento, que alguma coisa tem que ser mudada na sistemática atual para cumprir as funções que lhe compete. No entanto, estas mudanças devem responder a uma problemática concreta e bem identificada, sem cair no "modismo", de conseqüências tão funestas.

Somos da opinião de que não podemos ficar paralizados pelo medo de tal ou qual inovação não vá dar resultados satisfatórios, mas também precisamos ser cautelosos para evitar erros e fracassos que com um planejamento mais cuidadoso e realista poderiam ser evitados. Neste sentido, a montagem de sistemáticas de avaliação sérias poderiam dar subsídios de grande valor.

Não se concebe uma função de planejamento sem levar em consideração a Avaliação. Daí a importância de não relegá-la, considerando-a em um segundo lugar, quando não desnecessária.

4. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA/ENSINO SUPERIOR: CONSTATAÇÕES E QUESTÕES PARA DEBATE

Tendo como base as reflexões acima apresentadas, acreditamos ter elementos suficientes para abrir um amplo debate em torno às possibilidades da Educação à Distância no contexto do Ensino Superior brasileiro, hoje.

Nossa experiência neste campo nos permite uma tomada de posição com relação a alguns aspectos, e suscita muitos questionamentos em torno a outros por se tratar de algo não acabado, senão em processo.

Qual é a nossa problemática atual no Ensino Superior? Nos diferentes itens deste trabalho foram apontados problemas básicos. As Universidades não podem absorver adequadamente a demanda crescente. As exigências da vida atual requerem estudos universitários, ao mesmo tempo que não possibilitam tempo e espaço necessários para a realização dos mesmos no sistema convencional. É muito freqüente nos meios universitários encontrar uma considerável percentagem de alunos inseridos na força de trabalho que dispõem escassamente de 5 a 6 horas diárias para se locomover e assistir à aula, mas não há tempo nem espaço para estudar e para pesquisar. Os resultados são desastrosos pois a qualidade de ensino cada dia se torna mais duvidosa.

Sabemos que a Universidade se caracteriza pela acumulação do saber e sua transmissão de geração em geração, pelo cultivo do pensamento divergente e pela produção de conhecimentos novos, sobretudo aqueles que estão voltados para a solução de problemas do momento. Assim sendo, torna-se responsável pela geração de nova tecnologia. Não estaremos precisando ser mais audaciosos neste campo?

Comprovamos no exercício docente que o processo ensino-aprendizagem precisa de constantes adaptações às necessidades do momento. O que há dez anos era muito válido, hoje perdeu seu valor.

Acreditamos que a Educação à Distância pode ser uma das variáveis intervenientes na solução dos problemas apontados. Não se trata de panacéia e sim de "colaboradora", pois qualquer problema educacional é parte das várias áreas. A educação mais uma vez é parceira na solução de problemas.

Neste sentido algumas questões para debate podem ser identificadas:

- . Um sistema de Educação à Distância pode responder satisfatoriamente às funções básicas da Universidade?
- . O sistema convencional das Universidades brasileiras têm condições de responder satisfatoriamente às exigências da vida atual?
- . Um sistema de Educação à Distância privilegia, no acesso à Universidade, a população menos favorecidas socialmente?
- . A Educação à Distância oferece possibilidades para o cultivo do pensamento divergente? Com que exigências? Com que limitações?

Outro ponto sobre o qual desejamos tecer algumas considerações é o seguinte: qual seria a estrutura organizacional mais adequada para a Educação à Distância no Ensino Superior?

Acreditamos que as respostas possam ser variadas tendo em conta a problemática que vem resolver e os recursos disponíveis.

A título de lembrete, enunciámos as que já foram levantadas anteriormente: uma Universidade à distância, com finalidade exclusiva de ministrar cursos sob esta modalidade e com plena autonomia dentro do sistema, ou em subsistemas de Educação à Distância, dentro das Universidades existentes.

Tendo presente a nossa realidade nos inclinamos a incentivar e reforçar experiências que se enquadrem no segundo modelo. As realizações de Educação à Distância no Ensino Superior no Brasil são relativamente poucas o que torna arriscado partir para o modelo mais ambicioso.

Isto não impede que após estudos sobre as possibilidades da Educação à Distância se visse a oportunidade de uma experiência em pequena escala. O que teríamos que evitar por cima de tudo é a transferência de tecnologia, sem levar em consideração a nossa realidade. Não há dúvida de que o reconhecimento de experiências bem sucedidas de outros países pode facilitar o planejamento de algo semelhante, mas cuidado, é resposta adequada a um problema existente ou inovação por inovação?

Consideramos viável e oportuno a realização de alguns cursos regulares à distância dentro das Universidades existentes. Reveste-se de capital im-

portância a seleção dos meios e das Universidades. Sobre isto algumas considerações foram feitas no item anterior.

A função "extensão universitária" pode se beneficiar enormemente desta modalidade. É um campo no qual teríamos que ser mais criativos, pois não há dúvida de que a Universidade, por suas características elitistas, deve à sociedade de uma retribuição pelos privilégios que desfruta. Trata-se de um débito social.

A formação, aperfeiçoamento e atualização de professores, em todos os níveis, deveria ser considerada prioritária na Educação à Distância. De todos é conhecida a problemática existente no 1º e 2º graus. Será que cursos montados sob a modalidade Distância não ajudariam a diminuir estes problemas? Não podemos esquecer que a raiz dos mesmos não é meramente pedagógica, daí o termo usado "ajudar a diminuir", não "resolver". Isto é importante para o planejador e para os usuários dos cursos.

A nível de Pós-Graduação, as experiências realizadas em outros países indicam que a Educação a Distância é uma alternativa válida, sempre que bem planejada e administrada. No Brasil, a avaliação do POSGRAD/CAPES poderá nos trazer subsídios muito valiosos para futuras realizações.

Os questionamentos que nos sugerem este item seriam os seguintes:

- . Quais os pré-requisitos que consideraríamos necessários, numa Instituição de Ensino Superior, para implantar um subsistema de Educação à Distância?
- . Que áreas de estudo se tornariam mais favoráveis à Educação à Distância?
- . A interiorização dos programas regulares de algumas Universidades não poderiam ser repensados no contexto da Educação à Distância?
- . E os "Campus Avançados" poderiam se beneficiar desta modalidade?
- . A nível de Pós-Graduação, que vantagens e limitações poderiam ser identificadas?

Avançando nas reflexões sobre a Educação à Distância no Ensino Superior, nos defrontamos com uma variável determinante: trata-se de um sistema em que a comunicação transmissor-receptor se realiza à distância. Que meios ou sistema de multimeios seria mais conveniente? No item 2, Relato de Experiências, e no item 3, Planejamento e Avaliação, fizemos algumas considerações a este respeito.

No presente momento gostaríamos de frisar que dentre os possíveis meios e estratégias a serem usados, acreditamos que privilegiar o Ensino por Correspondência pode trazer grandes benefícios.

No relato de experiências, constatamos que grande número das realizações de Educação à Distância no Ensino Superior utilizam esta modalidade significativamente e que os resultados obtidos são satisfatórios. No Brasil, contamos com uma longa tradição, especificamente no ensino supletivo, a nível particular. As primeiras experiências datam de 1939. Desde 1970, o interesse por esse tipo de ensino passou da área particular à Federal, realizando-se vários estudos e experiências neste campo. (13)

Uma das dificuldades que sempre se aponta é a incerteza do correio. Não compartilhamos essa opinião, pois verificamos que esta forma de comunicação o ferece credibilidade.

Talvez seja chegado o momento de redimir o Ensino por Correspondência do descrédito em que viveu por muitos anos. Por que não reconhecer todos os benefícios que esta modalidade trouxe e traz a uma população numerosa? Por que não aproveitar o "know-how" existente nas escolas e centros de Ensino por Correspondência para montar experiências no Ensino Superior?

Outra constatação nos estudos realizados é a conveniência de que exista, seja qual for o meio usado, possibilidades de contato professor-aluno. As alternativas possíveis são diversas. A escolha de uma ou outra deverá ser feita dentro do contexto do processo. A pessoa responsável por estes contatos também pode ser caracterizada de diferentes maneiras, bem como os objetivos dos mesmos.

Partilhamos a idéia de que a avaliação final, sempre que possível, seja feita face-a-face, utilizando a infra-estrutura da própria Instituição ou de outras similares.

Em decorrência do exposto propomos como questões para debate:

- . A partir das realidades vivenciadas pelos participantes desta área de estudo, que meios seriam os mais adequados para a Educação à Distância?

(13) . Ensino por Correspondência, convênio MEC/RJ. Brasília, julho 1980.

. GUARANY, Lúcia Radler dos. O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil. IPEA/IPLAN, 1979.

- . Que implicações trariam o uso de determinados meios, desde o ponto de vista de recursos humanos, materiais e financeiros?
- . Como se poderia aproveitar o "know-how" existente no país no campo do Ensino por Correspondência?
- . Que contribuições poderiam dar para as experiências de Educação à Distância no Ensino Superior as avaliações realizadas nos centros de Ensino Superior?
- . Qual o papel dos professores, tutores, conselheiros, monitores, nos sistemas de Educação à Distância?
- . Que formas sociais poderiam ser integradas na Educação à Distância para suprir as deficiências de uma comunicação mediatizada?
- . Que limitações pode apresentar a Educação à Distância no campo sócio-afetivo?
- . A clientela potencial estaria suficientemente motivada e preparada para um processo de ensino-aprendizagem à distância? Que variáveis deveriam ser mais trabalhadas?

Com relação aos recursos humanos, consideramos que é necessário identificar os que já possuem uma preparação neste campo, e, ao mesmo tempo, proporcionar uma formação adequada aos que por ventura venham a formar parte deste sistema. Temos que evitar a improvisação para não frustrar experiências.

Parece-nos inoportuno fazer grandes investimentos em infra-estruturas pois o Brasil, a nível Universitário e de Teleducação, possui material e equipamento suficiente para levar a efeito experiências de Educação à Distância com dispendios razoáveis.

No que diz respeito aos recursos financeiros, sabemos que os orçamentos das Universidades não prevêem um futuro promissório. Daí a necessidade de estudar novas alternativas que possam tornar mais rentáveis os que já possuem. Nas circunstâncias atuais não seria oportuno, nem desejável, pleitear grandes recursos a nível Federal para programas de Educação à Distância no Ensino Superior, já que as prioridades nacionais se localizam em outros níveis, onde os problemas se apresentam com maior força.

Seria de interesse debater algumas questões, tais como:

- . Que sistemática poderia se adotar para a preparação de recursos humanos para a Educação à Distância?
- . Que infra-estruturas poderiam ser utilizadas das atuais Institui -

ções de Ensino Superior para a criação de programas sob esta modalidade?

- . As emissoras de TV e rádio ofereceriam condições favoráveis para a transmissão de programas, visando um processo de Educação à Distância?
- . A partir das experiências de Educação à Distância já em andamento, haveria possibilidade de estabelecer um custo/benefício?
- . Até que ponto os sistemas de Educação à Distância podem ser substitutivos das Universidades convencionais ou elementos complementares das mesmas?

Este e outros questionamentos serão objeto de debate nas sessões de estudo.

Acreditamos que as reflexões aqui contidas bem como os subsídios oferecidos para estudo, possam contribuir para que os participantes deste Seminário, num trabalho conjunto, deem um passo significativo no desenvolvimento da Educação à Distância no Ensino Superior.

18/10/81
Luzia

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:
Planejamento e Avaliação



DOCUMENTO Nº4

Educação Popular e
Educação de Base

ANDRÉ PEREIRA DA COSTA

promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional
colaboração: SEAT/MEC · SENAÍ
SESU/MEC · SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

FICHA CATALOGRÁFICA

Costa, André Pereira da.

Educação popular e educação de base. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1981.

34p.

Trabalho apresentado no XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - Educação à Distância: planejamento e avaliação, Rio de Janeiro, 27 de setembro a 02 de outubro de 1981.

(continua)

1. Educação popular. 2. Educação de base.
I. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. II. Título.

(ficha 2)

1. INTRODUÇÃO

Dentro da proposta deste Seminário, de abordar cada um dos níveis do sistema educacional brasileiro sob o enfoque da teleducação, a área da chamada Educação Popular constitui, seguramente, um capítulo à parte. Isto se deve, em primeiro lugar, à discussão prévia que, inevitavelmente, ela tende a provocar em termos de concepção filosófica da Educação, seus objetivos e seus parâmetros enquanto instrumento ideológico que atua num determinado contexto histórico, político e social.

Num segundo estágio de reflexão, e tomado o sistema educacional como um todo estruturado a partir de uma dada conceituação da Educação, cabe indagar o que se entende por Educação Popular - neste Seminário aproximada à Educação de Base -, qual o papel e posição que desempenha junto a tal sistema e até que ponto, e com que intenções, é possível integrá-los.

Após termos desenvolvido essas questões preliminares será possível, então, examinar as relações que se podem estabelecer entre as práticas educativas populares e os recursos da tecnologia educacional. Somente assim seremos capazes de superar a perspectiva da mera eficiência metodológica no sentido de um aprofundamento quanto às reais possibilidades que tem esta última e, mais especificamente a teleducação, de fornecer efetivo apoio à tarefa transformadora que, necessariamente, está associada a uma ação edu

cativa de base (ou popular, como aqui se quer). É, também, nesse momento, e sob esse enfoque, que procuraremos abordar as etapas de planejamento e avaliação, preferencialmente consideradas neste Seminário.

Em resumo: nossa proposta de encaminhamento da discussão buscará, de início, situar a Educação Popular em relação a uma determinada forma de conceber a Educação, e, em consequência, em função de um sistema educacional que privilegia certos segmentos, tidos como "nobres", e tende a considerar secundariamente as demais práticas educativas. Em seguida tentaremos apreender os termos mais globais que informam a proposta da Tecnologia Educacional e da Teleeducação em seu estágio atual para, finalmente, analisarmos em que níveis se pode estabelecer uma relação Educação Popular - Tecnologia Educacional e, no interior dessa relação, os aspectos de planejamento e avaliação enquanto pontas tradicionais de todo processo educativo.

2. EDUCAÇÃO E MODELO SOCIAL

" O que a educação sistemática está chamada a fazer numa sociedade repressiva, (...) como instrumento de controle social, é preservar tal sociedade. Concebê-la, portanto, como alavanca da libertação é (...) atribuir-lhe uma autonomia que ela não tem no processo da transformação social (...).

P. Freire, "A Alfabetização de Adultos: é ela um quefazer neutro?", in Educação e Sociedade, nº1, p.66.¹

O atual sistema educacional brasileiro, como de resto a maioria dos sistemas educacionais do mundo ocidental, caracteriza-se como um aparelho ideológico que funciona como reproduzidor da própria sociedade, alimentando-a na medida em que sua função é, fundamentalmente, a de preparar os recursos humanos de que ela necessita. Num contexto político-social em que é nítida a distinção na qualidade dos serviços oferecidos à população, também a educação, enquanto um subsistema que "se faz e refaz no seio mesmo da prática social que se dá na sociedade" (P. Freire, loc. cit., p.65), estabelece diferenças de cunho qualitativo e quantitativo na sua área de competência. É assim que não representa surpresa maior a constatação de que o sistema educacional brasileiro reserva seus melhores recursos, humanos, materiais e financeiros, ao aperfeiçoamento crescente da ação educativa exercida junto às chamadas parcelas mais favorecidas da população. Por seu turno, a faixa dessa população que recebe, também dos demais subsistemas, o que há de mais precário em termos de serviços sociais - o transporte de massa sempre em péssimas condições, a assistência previdenciária em estado de caos institucionalizado são sempre exemplos significativos - competem, em termos educacionais, os professores menos equipados, as condições ambientais menos favoráveis à prática educativa e a carência crônica de recursos financeiros capazes de alterar o quadro geral. A educação, conforme a entendemos no âmbito do sistema regular, apenas reflete um procedimento geral do modelo econômico-social que a cria, constituindo-se, portanto, mais um entre os subsistemas que atuam dentro e a serviço de uma perspectiva de con -

servação e reprodução da sociedade.

Pretender, por isso mesmo, que uma educação assim comprometida venha a se constituir na chamada alavanca de transformação da sociedade, ou é não perceber absolutamente os contornos do panorama global em que ela se desenvolve (o que representa uma típica atitude de alienação) ou é, no mínimo, incorrer na mesma postura ingênua de quem prega, sempre bem intencionadamente, a modernização ou a reforma de aspectos não estruturais do sistema. Este seria o caso, por exemplo, da recomendação feita pelo grupo de Secretários da Região Norte, reunidos em Brasília no recente Encontro Nacional de Secretários de Educação e Cultura. Sem levar adiante uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, o grupo fez incluir, no seu documento final de trabalho, uma proposta de inversão da atual tendência de concentrar os recursos humanos menos qualificados na prestação de serviços educacionais às camadas mais carentes da população, como estratégia de melhoria do sistema geral de ensino...

O aspecto mais importante desta postura ingênua diante da educação não está no considerar que um simples remanejamento de recursos humanos (=professores) entre as parcelas da população implicará o aperfeiçoamento do sistema educacional. O mais grave é que tal proposta de alterações que se situam a nível formal e que limitam a discussão a termos exclusivamente relacionados a métodos, técnicas e conteúdos, vem apenas mascarar os problemas básicos da educação, que não são estritamente pedagógicos, mas sim políticos e ideológicos.

A "solução estratégica" proposta pelos eminentes Secretários de Educação do Norte do País continua, portanto, não sendo uma solução, desde que não representa efetivamente uma mudança de perspectiva educacional, não envolve a possibilidade de uma opção por parte do educador quanto à adoção de princípios e valores relacionados com uma outra educação.

A educação do sistema segue sendo um processo de acumulação de conhecimentos que visa fornecer a determinados setores da sociedade o instrumental de que necessitam para continuar comandando a relação de dominação, na qual saber e poder são sinônimos. Assim é que uma análise mesmo superficial dos diversos segmentos em que se desenvolve o processo da educação formal verificará, sem grandes dificuldades, uma oferta educativa absolutamente desigual: enquanto as crianças pertencentes às classes mais favorecidas, que já contam com um sistema educacional informal e prévio no interior do seu próprio contexto familiar, têm pleno acesso a outros recursos educativos mais sofisticados, capazes de fortalecer ainda mais as bases sobre as quais se assentará sua formação posterior, a mesma faixa etária proveniente das camadas mais pobres chega à escola completamente despreparada para receber e assimilar os conhecimentos e informações que ali serão fornecidos.

O núcleo familiar, em princípio, não oferece a essas crianças do nível pré-escolar condições de competir no mesmo pé de igualdade com as oriundas dos estratos superiores, em termos de estimulação da inteligência, desenvolvimento da personalidade e formação de uma consciência social. Ainda que a "rede" pré-escolar oficial fosse, na verdade, algo mais que ficção,² não há termos de comparação entre as limitações de uma creche/escola, que par

ticipa das mesmas dificuldades do sistema educacional público, e as possibilidades educativas de qualquer estabelecimento particular de ensino.

Ao analisarmos os patamares seguintes do sistema, correspondentes ao 1º e 2º Graus, as distorções passam a ser de outro nível. Já não se trata tanto de oferta, maior ou menor, de serviços educacionais; trata-se, já agora, do conteúdo desses serviços, ou seja, o que, na realidade, constitui o assunto e os temas da prática educativa nas fases de alfabetização e de ensino primário. Não há de representar igualmente surpresa para quem se interesse pelos problemas da educação o fato de que os conteúdos pedagógicos adotados nessa etapa educativa muito pouco refletem da realidade e da problemática social brasileira. Os elementos que fazem parte do dia-a-dia da vida nacional, os valores, padrões e costumes que marcam o mundo e a cultura populares, encontram-se absolutamente alijados da grande maioria dos livros e materiais didáticos e para didáticos utilizados na escola regular. Acrescente-se a isso o fato de que os professores, em sua grande maioria, não se encontram qualificados para suprir, com as improvisações da imaginação e com um procedimento pedagógico não convencional, essas deficiências do sistema, raramente sabendo utilizar o material educativo potencial que representam as próprias informações, conhecimentos e experiências de vida dos alunos³.

Dessa forma, o ensino de 1º e 2º Graus desempenha seu papel discricionário através de uma oferta educativa ali enada, em que os "melhores" alunos são aqueles que melhor repetem o que já conhecem - a cultura sinônimo de capacidade de consumo - enquanto os "maus" alunos o são porque, simplesmente

te, não tendo as mesmas condições de acesso prévio àquele código cultural alienado, não o conseguem reproduzir tal como é exigido.

Quanto ao ensino universitário, a discriminação social da educação sistemática se faz de maneira mais convencional, isto é, através de critérios meramente econômicos. Assim é que, não por acaso, observa-se hoje empolgar a opinião pública brasileira a proposta aventada pelo MEC no sentido de extinguir o ensino gratuito no 3º Grau. Ora, se o caminho educativo para a ascensão social já se mostrava suficientemente coberto de espinhos, com a implantação do ensino pago nas universidades a educação sistemática oferece, de bandeja, a prova cabal de seu farisaísmo: ao mesmo tempo que se presta para demonstrar que é possível, dentro do modelo econômico-social capitalista, promover a ascensão e a mobilidade social (aí estão os apelos em que se baseiam os movimentos de educação supletiva para obter a adesão de alunos resistentes, sempre apoiados no slogan implícito tipo "educação é a saída") institui-se ela própria o instrumento que busca dificultar e acaba mesmo por impedir a ascensão da maioria dos que tentam percorrer os caminhos "oferecidos" pelo sistema: afinal, a quem de fato se destinam os melhores postos, os empregos mais compensadores, os degraus mais altos da hierarquia social senão aos que ostentam os "canudos" e os currículos mais alentados?

Numa visão esquemática desses mecanismos discriminatórios utilizados pela educação sistemática e suas principais consequências, teríamos, então:

NÍVEL EDUCACIONAL	MECANISMO DE DISCRIMINAÇÃO SOCIAL	CONSEQUÊNCIA IMEDIATA
1. Prê-escolar	Ausência de ofertas educativas	Incapacidade de acompanhamento do processo educativo
2. 1º e 2º graus	Adoção de conteúdos educativos alienados/alienantes	Altos índices de evasão
3. Ensino Superior	Filtragem através de fatores econômicos	<ul style="list-style-type: none"> . Manutenção do sistema socioeconômico . Falta de renovação do ambiente social
4. Ensino Supletivo*	Status inferior e a posição marginal no sistema. Imposição de métodos e currículos do sistema regular	Baixa produtividade e pouca eficiência

* Embora não possa ser incluído verdadeiramente entre o que estamos denominando de segmentos nobres do sistema educacional, o Ensino Supletivo (ou Compensatório) desempenha também seu papel discriminador na medida em que toda proposta de reintegração ao sistema regular vem revestida de enorme preconceito. Esta visão preconceituosa se reflete sobretudo em termos de professores - geralmente menos qualificados, não especializados e que tendem a encarar o Supletivo como "bico" - e vai ter como consequência um status inferior de educação e a preservação da marginalidade da clientela. Na verdade, a educação supletiva apenas busca oferecer uma compensação educativa do sistema, e está longe de suas intenções fornecer ao aluno uma visão mais crítica da realidade que lhe permita, inclusive, analisar as razões de sua exclusão do processo educativo. O fato é que, ao serem "devolvidos" ao sistema regular, os "egressos" do Supletivo não são sempre bem assimilados...

Dentro desse panorama geral de uma educação excludente, concebida como instrumento ideológico de reprodução social, e no qual cada um dos segmentos "nobres" do sistema possui papel bem definido e desenvolve formas de ação discriminatória bastante evidentes, surge uma questão fundamental: como fazer da educação, se não uma alavanca de transformação social, ao menos um processo consequente de compreensão crítica da realidade e uma prática que leve à descoberta de um novo conhecimento?

3. EDUCAÇÃO POPULAR: A OUTRA EDUCAÇÃO

"Além dos muros das escolas regulares, um outro tipo de educador conduz programas do que tem sido chamado de "educação de adultos", "educação fundamental", "educação de base", "educação permanente" e, em áreas menos oficiais, de educação popular. Os nomes não são sinônimos e, quase sempre, ocultam tipos de interesses e direções de resultados".

C. Brandão, "Eva viu a luta", in Educação e Sociedade, nº3, p.16.⁴

Numa rápida retrospectiva do que ficou dito acima, entendemos que a educação do sistema constitui-se um processo acumulador de conhecimentos e habilidades que se realiza no interior de um contexto histórico, político e social determinado e cujo objetivo é "a melhor integração individual e social".⁵ Esta definição, que fomos buscar ao dicionário justamente pelo fato de ser este o lugar dos conceitos menos elaborados do ponto-de-vista teórico, deixa transparecer aquilo que a sociedade comumente costuma aceitar como a verdadeira função educativa: promover, através do desenvolvimento da capacidade intelectual, a perfeita integração do indivíduo e dos grupos ao sistema social.

Evidentemente que não cabe, naquele âmbito, aprofundar e questionar conceitos; aqui, entretanto, impõe-se logo a reflexão em torno do que representa uma proposta de integração, a nível do indivíduo e dos grupos, a uma sociedade caracterizada por uma evidente divisão, e para a qual a própria educação, como já vimos, contribui ativamente, a tal ponto que o produto final da atividade pedagógica (o saber) confunde-se estrategicamente com o poder, concebido este como consequência última da luta de classes. Numa relação de poder, em que a educação escolar é peça fundamental na estratégia de ação da classe dominante (elite, burguesia, classe média, ou que outros nomes tenha) e atua de forma mais ou menos discriminatória em todos os seus níveis, é preciso considerar também o outro lado da moeda, ou seja, a educação popular (do oprimido, libertadora, de base etc) e, nessa dicotomia que subjaz a todo o sistema social, o seu papel e objetivos.

De maneira mais visual teríamos que:

EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA (REGULAR, ESCOLAR, FORMAL)

transmite conhecimentos
visando à preservação
do modelo social e à re
produção de uma certa
ideologia.

para as classes
dominantes

EDUCAÇÃO POPULAR (DE BASE, FUNDAMENTAL, LIBERTADORA)

desenvolve a consciência
crítica visando à desco
berta de um novo conheci
mento

para o povo

Evidentemente que pareceria quixotesco conceber a possibilidade de se desenvolverem pacificamente, de forma de clarada, no interior de uma sociedade de modelo capitalista, a um sō tempo, dois sistemas educacionais diametralmente distintos. Essa dicotomia e essa ambiguidade ocorrem, na realidade, no interior de um sistema ũnico, ou melhor, nas brechas da educaçāo regular e em funçāo da sua porosidade. E nāo poderia ser de outro modo, na medida em que, se ĩ verdadeiro que "a transformaçāo radical de um sistema educacional implica a transformaçāo radical da sociedade", nāo ĩ menos real que tal processo de mudançā exige "uma prātica consciente que, necessariamente, envolve uma certa educaçāo". (Freire, loc.cit.,p.66).

Esta prātica educativa que questiona, critica e busca transformar o sistema desde o seu prōprio interior, ĩ a que, na realidade, estamos denominando popular ou de base no contexto deste documento. Uma prātica educativa que leva em conta o saber do povo nāo como demonstraçōes espontāneas e assistemāticas de uma cultura difusa, mas possuidora de uma lōgica rigorosa que reflete um trabalho social de reproduçāo consciente de valores, padrōes e costumes de classe: "tēnicas de vida e de trabalho; normas culturais de controle do comportamento nas relaçōes sociais; um modo prōprio - embora imposto por outras classes sociais - de compreender o mundo e participar em sociedade"⁶; formas de conservaçāo e renovaçāo das prāticas religiosa e econōmica, e mesmo do sistema de atençāo (curativa e preventiva) em saũde.

Definidos, em largos traços, os objetivos gerais e os fundamentos da chamada Educação Popular, bem como seu espaço pouco preciso de atuação, faz-se necessário enfocar os modos de realização desta ação educativa que se dá na contra-mão do sistema oficial, e o que ela implica em termos de modificação de aspectos tradicionais do fenômeno da aprendizagem. Em outras palavras: como uma proposta de educação crítica, que tem por fim último o atingimento de um novo/outro conhecimento, pode efetivamente se desenvolver, em que espaços pode transcorrer, e de que forma, e em que níveis, coloca as relações entre quem aprende e o conhecimento, bem assim entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem ("educador" ↔ "educando").

Um ponto, pelo menos, é pacífico em relação à educação popular: os temas sobre os quais se desenrola a ação educativa não podem ser predeterminados, nem significam jamais a imposição de um esquema metodológico no qual todos os elementos têm papéis conhecidos a priori: a existência de um currículo prévio (= listagem de conteúdos) cuja "aprendizagem" (= reprodução) se faz a través de uma ação vertical orientada por um agente único (professor = detentor do saber) cujo poder na relação "educativa" é absoluto e se estende até à exclusão (avaliação = aprovação e reprovação). O que seguramente caracteriza a educação popular ou, mais precisamente, a maioria dos programas e atividades assim configurados, é a forma minimamente estruturada em que ela se processa, além do fato mais evidente de que se efetiva nos bastidores do sistema formal de ensino.

Embora pareça de certa forma insuficiente para concei

tuar uma ação educativa, a expressão "forma minimamente estruturada" abre um veio que, devidamente explorado, pode levar-nos a uma melhor compreensão do que seja a educação popular, sobretudo naqueles aspectos já apontados. Minimamente estruturada significa, no que se refere ao âmbito meramente conteudístico ou programático, que a educação popular tende para uma autogestão pedagógica, no sentido de que o processo educativo deixa de ser a aquisição de um saber anteriormente dado para se constituir permanente construção do indivíduo e do grupo. Ao mesmo tempo em que transforma a relação passiva que o educando tradicionalmente mantém com o conhecimento numa relação viva, onde cada qual possui um grau de participação no seu próprio crescimento, a educação popular realiza inevitavelmente uma alteração nas relações entre os sujeitos da prática educativa. Dito de outra forma: na educação popular não é possível falar-se na existência da figura do professor, com toda aquela carga de verticalidade que convencionalmente a envolve. Pelas próprias características do processo educativo que visa a uma melhor compreensão de cada indivíduo em si mesmo, no mundo físico e no meio social, é natural que se vá estabelecendo entre os participantes uma relação de liderança nos moldes em que hoje a entendemos. Assim como a posição de líder se alterna em função de diferentes níveis de competência frente a situações distintas, a tarefa de deslanchar um processo educativo deve poder ser exercida por diferentes agentes. Essa possibilidade torna-se viável na medida em que o início do processo educativo em educação popular não está relacionado a conteúdos estruturados de conhecimento, mas a temas ou assuntos objetos-de-reflexão. Nesse processo de discussão cada tema (= objeto-de-reflexão) pode, certamen

te, possuir um especialista entre os diversos membros de um grupo, ao qual caberá, então, colocar em cena os aspectos básicos que servirão de referencial para que a discussão coletiva se processe. Daí, portanto, serem absolutamente estranhas à educação popular a figura do agente educativo único, detentor exclusivo e magnânimo doador do conhecimento; a idéia de aquisição e reprodução de conhecimentos e habilidades preestabelecidos; e uma perspectiva avaliatória centrada em processos verticais marcados pela rigidez, pelo formalismo e por um caráter eminentemente acumulativo.

4. EDUCAÇÃO POPULAR E TELEDUCAÇÃO

"...una metodología en el uso pedagógico de los medios de comunicación es tanto más válida cuanto más se logre hacer de dichas 'técnicas' medios de expresión que hagan posible de parte de los usuarios la máxima participación a lo largo de todo el proceso."

F. Gutiérrez, "Pedagogía de la Comunicación aplicada al medio rural", México, ILCE, 1981.⁷

Possivelmente a questão central que, ainda agora, empolga as discussões sobre Tecnologia Educacional reside não tanto em se saber até que ponto é tecnologia, mas em que medida ela é, efetivamente, educacional. Não por acaso os meios de comunicação - e aqui nos referimos mais especificamente ao Rádio e à Televisão como os dois exemplos mais ilustres da prática da teleducação - têm sofrido renitente objeção por parte dos sistemas educacionais formais, sempre encarados como verdadeiros corpos estranhos (há, inclusive, quem já os tenha apelidado de O.P.N.I. — Objetos Pedagógicos Não Identificados...).

Por mais que se tenha desenvolvido o campo de pesquisas teóricas e aumentado consideravelmente o número de experiências práticas de aplicação de recursos tecnológicos na educação, ainda hoje não se encontram devidamente sistematizados procedimentos capazes de auxiliar, por exemplo, na seleção do material mais adequado. Da mesma forma, não há estudos rigorosos disponíveis a respeito de custos e benefícios dos diversos sistemas de multimeios que se acham no mercado. O que, na realidade, ainda agora caracteriza o domínio da Tecnologia Educacional, é um discurso teórico (lugar da idealização) a conviver, meio esquizofrenicamente, com uma prática que o contradiz, ao se recusar a conceber a tecnologia como instrumento a serviço de uma pedagogia. Como numa partida de futebol em que o árbitro se furtasse a desempenhar o papel de discreto figurante, a tecnologia não se conforma com uma função intermediadora — de ajudar conteúdos e conhecimentos pedagógicos a transitarem entre doadores e receptores.

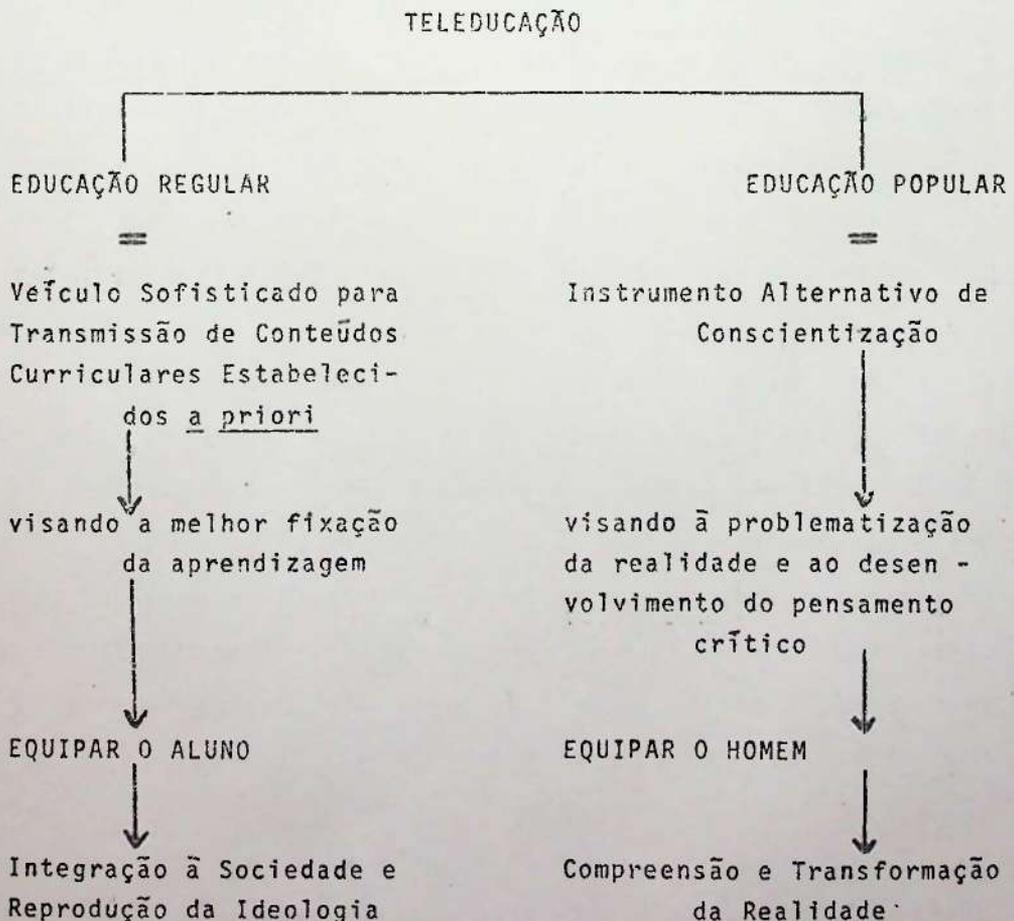
Um ponto, neste momento, nos chama à atenção, de forma especial, e traz de novo à reflexão a dicotomia entre a chamada educação sistemática e o nosso objeto específico de discussão, a educação popular: por que persistirá, imutável, a situação de contradição entre a fala teórica e a praxis da Tecnologia Educacional ou, mais caracterizadamente, da Teleducação? O que será que, por trás da aparente lógica e da racionalidade científica das propostas teóricas, parece apontar permanentemente uma eterna falsidade? E onde estará localizada, afinal, essa falha fundamental no edifício teórico da Tecnologia Educacional?

Não podemos fugir, ainda mais em campo tão propício, a recolocar a questão filosófica da Educação. Ora, a Tecnologia Educacional, entendida como "conjunto de procedimentos ou métodos técnicos, instrumentos e/ou meios, derivados do conhecimento, organizados sistematicamente em um processo, com o fim de obter produtos e/ou resultados educativos de maneira eficaz e multiplcável"⁸, está teoricamente colocada no interior de um sistema educacional cuja função básica, como já assinalamos anteriormente, consiste na reprodução de uma ideologia imposta pelas classes dominantes. É, por conseguinte, caracterizada por uma prática pedagógica comprometida com o mascaramento do real. Na medida em que a Teleducação é chamada a jogar um papel nesse processo ela passa a ser cúmplice de uma perspectiva educacional no mínimo... irrealista. A evidente dessintonia entre os dois termos justifica-se, assim, pelo fato de que, a uma proposta educativa irracional, não pode corresponder uma tecnologia isenta. Torna-se inevitável a contaminação.

Um conjunto de recursos apoiados numa perspectiva científica (a parte "tecnológica" da T.E.) só poderá verdadeiramente cumprir sua tarefa de apoio a um projeto educativo do momento em que tal projeto revista-se de uma perspectiva igualmente científica ou, se esta permanece utópica ou incompatível com as ciências humanas, de uma postura que estabeleça com aquela uma relação de correspondência. Em outras palavras: que o projeto educativo seja dotado de características que mantenham, embora em campos distintos do conhecimento, uma certa identidade com a proposta científica embutida no conjunto dos recursos tecnológicos que constituem os meios de comunicação.

Poderíamos dizer que a Teleducação, na medida em que se propõe, como objetivo mais amplo, colocar à disposição de um determinado processo educacional os meios tecnológicos capazes de aperfeiçoá-lo, vê-se diante de um caminho bifurcado - quando se relaciona com a educação do sistema, de um lado, e, do outro, com a educação popular - que lhe exige, obrigatoriamente, procedimentos distintos.

Numa visão esquemática teríamos o seguinte:



Esta duplicidade de pontos-de-vista que caracteriza a Teleducação, quando diante de propostas educacionais distintas, aparece como resposta indireta àquela concepção eficientista da Tecnologia Educacional, que a converte em novo fim e não em meio empregado na solução de problemas educacionais reais. "Esta tendência eficientista minimiza as questões sobre os fins, o para que da Tecnologia Educacional, o seu papel num contexto mais am plo, enfatizando uma perspectiva essencialmente técnica do processo de ensino-aprendizagem."⁹

Uma tal perspectiva privilegia os recursos tecnológicos e tende a considerar secundários os propósitos eminentemente educacionais, e é, por isso mesmo, absolutamente incompatível com a noção de Educação Popular. A existência em si desses recursos, e a inevitável aparência de intervenção externa de que se revestem, fazem com que sejam percebidos pela população como elementos em princípio relativos a uma outra esfera (O.P.N.I. ?), caracterizada pela sofisticação, pelo luxo, pelo supérfluo, e que, portanto, remetem a um "outro mundo", pertencem a uma outra ordem não apropriável. Ora, a percepção da diferença estabelece um primeiro distanciamento que só poderá ser rompido à medida que se for desenvolvendo um movimento inverso de compreensão de tais re curso como meios, isto é, como conjunto de instrumentos passíveis de uma aproximação crítica e que não necessariamente implicam uma atitude idôlatra e fetichista.

O primeiro aspecto, portanto, a ser atacado por uma educação crítica em que a teleducação esteja envolvida, consiste na conquista, ou melhor, na reapropriação dos seus recursos enquan-

to elementos manipuláveis e não manipuladores. A nosso ver essa questão é fundamental, pela inversão que vem estabelecer na relação educação X tecnologia. Já não se trata mais de, com base nos meios, desenvolver propostas pedagógicas estruturadas e predefinidas. O que importa já não é o poder de informação e apoio desses recursos, mas verdadeiramente o seu poder de expressão, a capacidade que demonstrem de integrar-se verdadeiramente a um processo pedagógico participativo.

Está em jogo não uma aplicação pura e simples de meios científicos a uma atividade cognitiva, ou seja, não apenas uma relação de apropriação de elementos materiais, pertencentes a uma determinada esfera do conhecimento humano, por um outro domínio, de tal maneira que a única discussão possível ficaria limitada ao terreno das prevalências. Aqui a operação de apropriação extrapola o campo teórico para se tornar uma prática verdadeiramente política, na qual o oprimido necessita, para educar-se, desmitificar elementos de um certo código pedagógico, incorporando-os ao seu mundo, exercitando seu domínio sobre eles, em um processo de elaboração elementar das linguagens próprias dos meios. É nesse momento que começa a se colocar efetivamente a questão do planejamento, considerado elemento constituinte determinante das ações educativas, quer tradicionais, quer inovadoras.

4.1 PLANEJAMENTO, EDUCAÇÃO POPULAR E TELEDUCAÇÃO

"Não é racional programar ações educacionais, prescindindo das características do contexto em que deverão atuar, posteriormente, os educandos."

H. Recart. "Planejamento da ação educativa",
in Tecnologia Educacional, nº 33, p. 8.

Se consideramos que o planejamento de um programa teleducativo sistemático costuma ser realizado, de maneira geral, visando a ligar objetivos educacionais específicos a objetivos nacionais de natureza político-social e econômica, situação que, por si só, já pressupõe uma educação claramente descentrada do homem (= "educando"), será mais fácil entender por que tais programas obedecem, em linhas gerais, a três pontos básicos:

1. PROGRAMAÇÃO
 - . Seleção do tema ou assunto educacional
 - . Decomposição em sequências modulares
 - . Definição das características formais
 - . Determinação de método(s) e técnica(s) pedagógicos

2. PRODUÇÃO
 - . Materialização da mensagem educativa numa das possibilidades de apresentação fornecidas pelo binômio Recursos Materiais Disponíveis/Capacidade de Imaginação e Criação.

3. TRANSMISSÃO
 - . Comunicação da mensagem educativa ao(s) destinatário(s) por meio de ondas eletromagnéticas e/ou de outros recursos.

Percebe-se, nesse esquema geral de planejamento, que ele é tomado como instrumento ao qual não cabe questionar a concepção pedagógica dos programas em si, coisa que lhe é anterior, mas, unicamente, fornecer respostas quanto à melhor forma de resolvê-la. Num sistema em que a educação é vista como capacitação para a vida, não deveria mesmo causar surpresa o fato de não se analisar mais detidamente o contexto histórico-social durante a fase do planejamento.

Do momento em que concebemos diferentemente a educação, isto é, não como elemento capacitador e fator de integração, mas

como espaço de compreensão crítica e de criação de novos conhecimentos, e nessa direção transportamos a noção de planejamento, veremos que:

1. Não há como pensar uma ação educativa em que não seja o homem, ele mesmo, quem decida a que estímulos irá responder e que espécies de respostas deverá dar. Não podemos esquecer que o principal objetivo da educação - nela inseridos os meios tecnológicos com sua função de facilitar a realização de conceitos pedagógicos - é precisamente ajudar as pessoas a encontrar suas próprias motivações e a se orientarem por elas mesmas. Portanto, previamente a qualquer etapa de planificação, e, mais ainda, em oposição a ela, a educação popular permanece propondo, como etapa fundamental a todo processo subsequente, uma definição coletiva e horizontal do problema educativo, recusando qualquer escolha prévia e exterior de assunto(s) educativo(s).

2. A integração dos meios da teleducação ao processo educativo de orientação popular, em todas as suas etapas, deve ter como ponto comum a participação. Nesse aspecto, colocam-se em pé de igualdade recursos sofisticados e técnicas primárias, como a própria linguagem oral, desde que a situação básica a perseguir permanece a mesma: fazer com que cada participante do processo educativo desenvolva condições mínimas de expressar-se. É a passagem do estado de silêncio a uma presença mais ativa no mundo, que só se torna possível pela desmitificação e apropriação de todos os códigos de expressão, o que de fato está em causa nesse momento. Antes de definir recursos tecnológicos capazes de "passar melhor" mensagens educativas anteriormente estabelecidas, a questão é possibilitar o acesso e a manipula-

ção desses recursos às pessoas envolvidas na ação educacional, de forma a que elas mesmas decidam pela conveniência e utilidade de aplicá-los no processo da sua educação.

3. A transmissão de conteúdos por meio de recursos teleducativos é substituída, aqui, por uma postura distinta em relação ao papel dos meios de comunicação. Num "planejamento" em que é feita a análise, com a participação de todos, das verdadeiras necessidades e interesses educativos do grupo; em que se identifica coletivamente o assunto educacional e se institui uma fase de desmitificação dos meios tecnológicos, pelo acesso de todas às suas reais possibilidades de uso, chega-se a um momento em que se pode encará-los como veículos de informação. Entretanto, por informação já não se entende a mera transmissão de conteúdos pedagógicos alheios à realidade do grupo, mas, verdadeiramente, a utilização do aspecto informativo desses meios para a captação, de forma organizada e sistemática, de uma determinada realidade. Nesta nova etapa os meios cumprem uma dupla função: por um lado, ajudar à informação sobre a realidade; por outro, expressar esse real não pela ótica distante dos planejadores, mas segundo a visão do próprio grupo participante da relação educativa. Os meios, enquanto "contam" o que é a realidade, funcionam como fator de retroalimentação da consciência individual e grupal, e estabelecem um autêntico movimento dialético entre o "eu" e a realidade.

4. A produção de programas problematizadores, que visem à conscientização pela via da compreensão e interpretação crítica da realidade, é a grande possibilidade que abrem os recursos da

teleducação à educação popular. Fugindo à utilização pura e simples de material instrutivo e informacional, cujo objetivo é fazer passar, eventualmente de maneira mais eficaz e eficiente, conhecimentos/conteúdos pedagógicos definidos com antecedência, a educação popular vê nos recursos da teleducação verdadeiros agentes de mão dupla, que informam e dão forma às comunidades em seu próprio processo de organização. Para tanto o fundamental é não utilizar, na produção dos novos conteúdos, os códigos e a linguagem característicos da educação comprometida. Meios e mensagem, código e conhecimento uniformizam-se na busca de uma coerência para a educação popular.

5. Naquilo que, não sem alguma dificuldade, poderíamos considerar o próprio desenvolvimento da ação educativa, é preciso levar em conta a ampla utilização dos recursos conforme as necessidades e o ritmo do grupo na relação educativa. Em outras palavras: ao invés da determinação de um esquema, modelo ou sistema preestabelecido de transmissão, a possibilidade de acesso, a qualquer tempo, ao material educativo, precisa ser encarada como prioritária. Somente essa perspectiva pode mostrar-se coerente com a proposta tecnológica adequada não a conceitos e parâmetros desenvolvimentistas, mas à concepção de total participação que adotamos como origem e fim da educação e, extensivamente, da teleducação. É nesse sentido, e só nele, que a educação popular pode entender a tecnologia - "para ser apropriada pelo homem, não alienante mas de sua propriedade, que ele possa controlar, operar, aplicar como parte do seu domínio intelectual e pessoal. Uma tecnologia liberadora que o ajude a ajudar-se a si mesmo. Uma tecnologia que não só seja apropriada

por uns poucos que detêm o conhecimento e o treinamento, mas que seja uma tecnologia para ser apropriada por 'uns muitos'."10

Numa tentativa de sistematizar nossa maneira de entender o planejamento aplicado à teleeducação popular, diríamos que é preciso considerar a população não como objeto de um programa ou curso, mas como produtora do processo educativo como um todo, em cada uma de suas fases, a população enquanto participante ativa do seu próprio sistema ou modelo educacional. Esquemáticamente poderíamos caracterizar da seguinte forma as diferenças no planejamento da Teleeducação:

	EDUCAÇÃO SISTEMÁTICA	EDUCAÇÃO POPULAR
PROGRAMAÇÃO	.PREESTABELECIDA .CONTEUDÍSTICA	.PARTICIPATIVA .IDENTIFICAÇÃO COLETIVA DO ASSUNTO EDUC.
PRODUÇÃO	.EXTERNA AO GRUPO .INFORMACIONAL .TECNICAMENTE SOFISTICADA .CENTRADA NOS MEIOS .DRAMATIZAÇÃO	.APROPRIADA .PROBLEMATIZADORA .DESMITIFICADA .CENTRADA NO USO EDUCATIVO .DOCUMENTÁRIO
TRANSMISSÃO	.RÍGIDA .EXIBIÇÃO (FIM)	.MANIPULÁVEL .TRABALHO (INSTRUMENTO)

4.2 AVALIAÇÃO, EDUCAÇÃO POPULAR E TELEDUCAÇÃO

"Não podemos sustentar que o ensino através de meios de comunicação seja obrigatoriamente tão eficaz quanto o ensino tradicional...ou mais eficaz do que ele, pois é quase impossível quantificar todos os resultados do ensino. A maioria dos estudos e pesquisas medem os resultados segundo testes padronizados(...) Alguns medem os resultados efetivos; outros, o tempo necessário para realizar o curso. No entanto, o resultado da educação ultrapassa estes aspectos."

W. Schramm, cit. in Tecnologia Educacional, nº 15, p. 15.

A avaliação sempre se constituiu na grande dificuldade com que se defrontam os planejadores e os administradores de programas e projetos na área social. No domínio da Educação e, especificamente, da Teleducação, às dificuldades naturais, ligadas à imprecisão de critérios avaliativos e à eterna indefinição quanto à prevalência dos fatores qualitativos sobre os estatísticos (e vice-versa), vêm-se somar aspectos peculiares dos meios tecnológicos. Não é nova a crítica que se faz à deficiência das técnicas de comunicação no que se refere a medir rapidamente o nível de absorção do educando e, no caso de resultados insatisfatórios, promover a reorientação imediata dos programas ou cursos.

Embora esse tipo de argumento não se coloque integralmente quando se trata de pensar a teleducação na vertente popular, uma vez que nela não cabe a presença de avaliadores externos ao processo educativo global, bem como conteúdos do conhecimento dele distanciados, a própria existência de recursos tecnológicos inseridos na ação educativa já exige uma especial preocupação. Considerando o emprego desses recursos segundo aspectos que anteriormente caracterizamos, e partindo da certeza de que os meios de comunicação são sempre educativos, parece-nos que, no

âmbito desta discussão, a grande questão é saber se eles educam para a dependência, para a integração social, ou, ao contrário, para a descoberta das desigualdades do sistema.

Assim é que a avaliação, no contexto de uma educação popular, precisa voltar-se, inicialmente, para aqueles resultados educativos dificilmente mensuráveis por uma perspectiva convencional: os aspectos transformadores da ação educativa, os valores e conceitos apreendidos (e igualmente os rejeitados), a noção de cultura com que e que se vai trabalhar etc. E, ao que se saiba, nenhuma pesquisa sobre Educação - não apenas testes de avaliação imediata - foi capaz de medir tais resultados...

Ao mesmo tempo, e possivelmente com maior atenção, é preciso analisar os padrões de utilização dos próprios meios, no sentido de verificar as condições em que se dá a participação popular. Assim, apontamos alguns aspectos que, nesse sentido, a avaliação deveria levar em conta em termos de teleeducação popular:

1. Não são os recursos em si e sua eficácia em termos eminentemente técnicos o que está em jogo, mas sim a capacidade de se constituírem instrumentos de análise e desvelamento do real. Esta perspectiva mostra-se coerente com a meta principal a ser alcançada por uma teleeducação popular, ou seja, a apropriação pelo grupo dos "segredos e mistérios" da linguagem dos meios, bem assim de suas possibilidades de auxiliar o povo na sua busca de conquistar a palavra.

2. Não serão os conhecimentos adquiridos, mas o nível de consciência

tização e motivação para a mudança que estarão no centro da preocupação avaliativa. Na educação popular os recursos da tecnologia não constituem mero instrumento de transmissão de conhecimentos de uma ordem anterior. Eles são, a um só tempo, os meios e o modo de expressão por onde passa a realidade e onde ela é colocada. Os meios de comunicação representam o canal e o lugar da realidade, e é nessa dupla função, portanto, que necessitam ser avaliados.

3. Não é, pois, a qualidade de som e/ou imagem que se encontra em pauta. Afinal, a conquista da expressão passa necessariamente pela etapa de aprendizado, na qual os resultados formais nunca são os ideais. O importante a ser observado, aqui, diz respeito às possibilidades de aprofundamento da discussão oferecidas pelos meios, isto é, se o que através deles é proporcionado para reflexão dos grupos é efetivamente melhor, superior, mais positivo e eficaz do que essa mesma possibilidade proporcionada por outros recursos pedagógicos, tais como, por exemplo, a própria relação face-a-face, a leitura analítica de um texto ou, ainda, uma atividade externa do tipo visita em grupo, passeio ou outra qualquer nessa linha.

4. Um último aspecto a ser explorado em termos de avaliação refere-se ao item comumente denominado "população-alvo". Evidentemente que, numa relação educativa do tipo formal, a Teleducação está intimamente ligada à expansão da cobertura educativa, quando os recursos tecnológicos cumprem a missão de difundir e multiplicar a educação. "Seu uso não deve ser concebido a não ser dentro do quadro de programas destinados a um público extenso ou, de qualquer forma, suscetíveis de se dirigirem a uma faixa grande

da população."¹¹ Nessa concepção educativa uma expressão como público-alvo é perfeitamente coerente.

Quando se trata, porém, de educação popular, o critério de avaliação tem que ser revisto no sentido de que o fundamental passa a ser a pertinência do assunto/problema definido em função de cada grupo específico, não importa seu tamanho. O relevante deixa de ser o número de pessoas "educadas" por um projeto uniforme; o que de fato representa ponto essencial de preocupação é a consequência entre necessidades e interesses educacionais de grupos específicos e o tipo de abordagem utilizado pelos meios de comunicação que os servem. Não há mais alvo fixo para as ações educativas e sim construtores de uma educação também ela em processo de permanente fazer-se.

5. CONCLUSÃO

"O sistema educacional pode ser mais ou menos democrático que o sistema político, mas o que não pode existir é uma contradição entre o sistema político e o sistema educacional."

P. B. Garcia, Educação: Modernização ou Dependência?
p. 94.

Este texto procurou desenvolver uma linha de reflexão que se pode sistematizar dentro dos seguintes pontos chaves:

- a) Uma das funções do sistema educacional vigente é a de assegurar a reprodução da sociedade;
- b) Ao mesmo tempo, do ponto-de-vista do discurso oficial, este sistema deve ser orientado no sentido de contribuir para a correção das injustiças e discriminações sociais;

- c) Causa e consequência dessa ambiguidade do projeto educativo do sistema, uma outra educação atua junto à faixa menos favorecida da população;
- d) Esta outra educação, aqui considerada Popular ou de Base, caracteriza-se pela busca de um novo conhecimento a partir da compreensão e interpretação crítica da realidade;
- e) A Teleducação, como conjunto de meios tecnológicos postos a serviço da educação, não pode deixar de considerar esta dicotomia;
- f) Para efetivamente apoiar um projeto educativo não sistemático a Teleducação necessita redimensionar-se estruturalmente, redefinindo seu papel (de transmissor a problematizador), seu lugar (vertical X horizontal) e sua postura de vanguarda sofisticada;
- g) O planejamento da utilização de meios tecnológicos na educação popular deve considerar mais seriamente a análise prévia dos objetivos educacionais (em que participa ativamente a população), o que implica uma descrição correta da realidade socioeconômica e o dimensionamento da função da educação;
- h) A avaliação, finalmente, precisa superar a fase de realimentação da solução técnica para se colocar como uma forma de "ajustamento do significado global da ação educativa."¹²

Como sugestão única de caráter operacional mais objetivo, dentro da perspectiva básica em que aqui concebemos a aplicação de recursos da Teleducação, propomos a efetiva transformação e/ou a adaptação dos núcleos de produção de tecnologia educacional em autênticas unidades avançadas abertas ao intercâmbio e ao diálogo

com as populações. É propiciando-lhes o acesso e a possibilidade de apropriação dos recursos da Tecnologia e de desmitificação de sua linguagem que estaremos começando a responder um Não à questão fundamental que se vem colocando regular e sistematicamente a todos nós: "é o autoritarismo um integrante inerente a qualquer proposta baseada na Tecnologia Educacional?"¹³

NOTAS

¹FREIRE, Paulo. "A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?" Educação e Sociedade, São Paulo, (1): 64-70, set. 1978.

²PROFESSOR CRITICA PRÉ-ESCOLAR. "O pré-escolar da rede estadual é uma fraude, que apenas dá complementação alimentar à criança e explora o trabalho do pobre sem nenhuma orientação", comentou ontem, no 3º Encontro Estadual de Professores, no Colégio Bennett, a professora Maria Helena Silveira, ex-diretora do Departamento de Ensino de 1º grau do Estado. A educadora criticou o atendimento que a Secretaria Estadual de Educação apresenta como pré-escolar, sempre em áreas pobres, em programa que deixam as crianças aos cuidados das mães, sem supervisão adequada e sem prepará-las para a escolaridade fundamental. "A fraude é maior ainda", ressaltou, "se compararmos o pré-escolar da Zona Sul com o de áreas bem pobres". Jornal do Brasil, julho, 1981.

³Para que se tenha uma idéia da realidade dessa afirmação, remetemo-nos aqui ao documento "Da Prática Pedagógica e do Comportamento da Criança - Síntese das Observações em Escolas Públicas", elaborado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação da PUC/RJ como etapa da Pesquisa para Elaboração de um Programa de Formação de Professores para as primeiras séries do 1º Grau, coordenação da professora Zaia Brandão, do Deptº de Educação. Citamos algumas passagens:

"A ação dos professores e do conjunto da instituição escolar... caracteriza-se por uma prática permeada de um sem-número de mecanismos de seleção... visando separar os que têm os dons e aptidões necessárias dos "carentes" e desenvolvendo sobre essas bases uma ação pedagógica marcada pelo imobilismo e pela desesperança." (p.4)

"As atividades (de classe) ...Referem-se simplesmente aos conteúdos que devem ser aprendidos sem maiores justificativas. Tais conteúdos são padronizados em torno de características genéricas, praticamente nada tendo a ver com as características e experiências das crianças que frequentam a escola pública." (p. 19)

"Tal distanciamento (da realidade social) torna-se mais significativo na medida em que os temas das conversas das crianças, as suas experiências, as suas sugestões e respostas... não são aproveitadas em sala de aula," (p. 29)

"...pode-se concluir que o conteúdo do ensino nunca é neutro, mas está sempre transmitindo, explícita ou implicitamente, uma valorização. (...) Estes valores são valores da classe média, seja quando aparecem vivências, hábitos e atitudes típicas desta classe, seja quando o conteúdo é aparentemente destituído de significado real. Esta ausência de significado direciona a prática pedagógica do professor no sentido de fazer o aluno adquirir uma formação destituída de significado existencial, mas desenvolvendo um autoconceito negativo, a consciência de que o seu fracasso se deve a sua falta de capacidade." (p. 30/31)

⁴ BRANDÃO, Carlos. "'Eva Viu a Luta': Algumas anotações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador." In Educação e Sociedade, nº 3, maio 79, São Paulo, Cortez e Moraes/

CEDES, p. 15-23.

- 5 FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 1a.ed., 3a impressão, Rio, Nova Fronteira, s/data, p.502.
- 6 BRANDÃO, Carlos. "Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação". Cadernos do CEDES, nº1, 1980. Cortez Editora/Autores Associados/CEDES, p.5-34.
- 7 GUTIERREZ, Francisco. "Pedagogia de la Comunicación aplicada al medio rural". Apostila apresentada no Colóquio sobre Tecnología y Comunicación Educativas Apropriadas al Medio Rural, I.L.C.E, México, D.F., 27-29 de Maio, 1981.
- 8 Colóquio sobre Tecnología y Comunicación Educativas Apropriadas al Medio Rural. Definiciones de trabajo. México, ILCE, 1981.
- 9 CANDAU, Vera H.F. "Tecnologia educacional e autoritarismo". Tecnologia Educacional, ABT, nº37, nov./dez. 1980, p.13.
- 10 TREVIÑO, Esthela. "1970-1980: Una Década en la Educación Rural en América Latina. Algunos hallazgos y reflexiones". Síntese apresentada no Colóquio sobre Tecnología y Comunicación Educativas Apropriadas al Medio Rural, México, ILCE, 1981.
- 11 "A Integração dos multimeios na Educação de Adultos", in Tecnologia Educacional, ABT, nº15, 1º Trim. 1977, p.16 (sem indicação de autor).
- 12 LUCKESI, C. "Tecnologia educacional x tecnologia instrucional", in

Tecnologia Educacional, ABT, nº37, nov./dez. 1980, p.5.

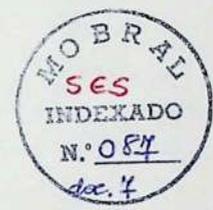
13

CANAU, Vera M.F., loc. cit., p.14.

Leitune
01/10/81

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: Planejamento e Avaliação



DOCUMENTO Nº5

Educação Profissional Formação / Treinamento

NAGIB LEITUNE KALIL

promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional
colaboração: SEAT/MEC · SENAI
SESU/MEC · SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

SUMÁRIO

- INTRODUÇÃO

1 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

2 - PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E TREINAMENTO PROFISSIONAL

2.1. - Considerações Gerais

2.2. - Estratégia para o planejamento

2.3. - Etapas e Fases de Metodologia

3 - O ENSINO À DISTÂNCIA COMO ALTERNATIVA VÁLIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E TREINAMENTO PROFISSIONAL.

4 - O SISTEMA INSTRUCIONAL E O ENSINO À DISTÂNCIA - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.

ANEXOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FICHA CATALOGRÁFICA

Kalil, Nagib Leitune

Educação profissional : formação / treinamento / Nagib Leitune Kalil. --
Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1981.
39 p. ; 30 cm.

Trabalho apresentado ao XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Edu-
cacional - Educação à distância : planejamento e avaliação. Rio de Janeiro,
27 de setembro a 02 de outubro de 1981.

{continua}

Kalil, Nagib Leitune

Educação profissional : formação/treinamento ... 1981

{ficha 2}

1. Formação profissional - Metodologia de ensino. 2. Ensino à distância.
I. Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, 13., Rio de Janeiro,
1981. II. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro.
III. Título.

CDU 377:371.3

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo em constantes mudanças. A quantidade de informações que são produzidas levam à duplicação de revistas técnicas a cada cinco anos. Esses fatores associados a outros exógenos como a demografia, estrutura sócio-econômica, ócio, etc., exercem uma forte pressão sobre o sistema educativo para que se adapte e responda às novas exigências. A primeira conclusão surge de imediato. A rápida evolução tecnológica da educação é uma patente necessidade atual e essa necessidade é ainda maior se contemplamos o futuro. No campo da tecnologia educacional surge o ensino à distância com suas possibilidades específicas de aplicação. A individualização do ensino procura contar com esse importante fator e fomentá-lo ao máximo. O estudo dos conteúdos deve dar cada vez mais importância ao "saber aprender" de vez que a posse de técnicas adequadas de estudo constitui o melhor acervo para prosseguir a educação ao longo de toda a vida.

Por outro lado, com muita propriedade Edgar Faure na obra Aprender a Ser destaca que o conceito de Educação Profissional tem sofrido nos últimos anos várias modificações. Com o acelerado ritmo de progresso, muitos indivíduos são obrigados a exercer diferentes profissões ao longo da sua vida ou a trocarem com frequência de lugar de trabalho. Observa-se que em certos países a metade da população assalariada exerce hoje atividades inexistentes no início do século. Por outro lado, os governos têm se preocupado cada vez mais com os problemas de formação profissional pois estão conscientes de que ela constitui a base do desenvolvimento econômico.

A incessante busca de novas metodologias para o desenvolvimento de programas de formação profissional que atendam às necessidades de mão-de-obra das empresas e o acelerado avanço tecnológico constituem preocupação dos organismos responsáveis por essa formação em todos os níveis. O quadro econômico mundial e, principalmente, o dos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil está a exigir, cada vez mais, a preparação de novos contingentes e a reconversão imediata de outros.

Neste documento pincelamos algumas idéias para reflexão das pessoas que estão ligadas à formação profissional e procuramos fazer algumas considerações sobre as possibilidades do Ensino à Distância no desenvolvimento de Recursos Humanos, principalmente no que diz respeito à sua metodologia e ao planejamento para cada enfoque.

1 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

Nos dias atuais, em que o avanço científico e tecnológico leva a mudanças substanciais nos processos de produção, em todos os ramos de atividade humana, o desenvolvimento de recursos humanos nas empresas assume papel fundamental para a sobrevivência das instituições.

A renovação do "know-how" tecnológico, de máquinas e equipamentos, pressupõe também uma renovação de mentalidade do homem, para que haja substituição do velho pelo novo, do inadequado pelo adequado, buscando-se, com isto, os melhores índices de produtividade.

Hoje, não se admite mais que a formação do homem possa realizar-se de uma vez e em termos definitivos, mas sim pela agregação, em forma permanente, de novos conhecimentos a seu patrimônio cultural e profissional, como também pela tomada consciente de novas atitudes diante das alterações que se apresentam nos vários momentos de sua vida laboral e social.

Nas estratégias para o desenvolvimento de recursos humanos, consagra-se a educação profissional como instrumento válido e reconhecidamente eficiente, em suas várias modalidades, como meio capaz de incorporar novos acervos tecnológicos e culturais ao homem, garantindo sua adaptação às mudanças do meio ambiente.

A educação profissional, concebida nestes termos, na esfera da política de pessoal, deve proporcionar, além da formação básica, atualização, aperfeiçoamento, readaptação e instruções complementares em todos os níveis.

Dentro deste posicionamento, o desenvolvimento de recursos humanos exige que os programas de formação profissional sejam encarados como um processo permanente, inserido na planificação das carreiras, na integração do homem em suas tarefas pertinentes ao seu posto de trabalho, ao meio ambiente laboral, ao grupo de trabalho, projetando-se inclusive para futuras modificações que surgirão, inevitavelmente, nas técnicas operacionais, sejam elas de produção, de manutenção, de supervisão ou de gerência.

Pierre Furter, com muita razão, agrega ao conceito de educação aquele da permanência, em termos de o homem de hoje buscar a adequação permanente de seu espírito, procurar despir-se do conhecimento velho em favor do novo e do conveniente para poder enfrentar o mundo em constante mutação. Por este motivo, a formação profissional, na mais ampla acepção da palavra, deixou de ser um fim - é um

meio para o desenvolvimento de recursos humanos, porém, em forma de processo permanente e contínuo.

Diante deste novo quadro e frente ao desafio por que passam os países em vias de desenvolvimento, parece não existir outro caminho senão aquele no qual tanto as empresas como os organismos de formação profissional passem a investir, de forma ordenada e inteligente, no desenvolvimento de recursos humanos, tendo o homem como tônica e centro de todo o processo.

Por tudo isso, vale ressaltar que as despesas de custeio dos programas de formação profissional não devem ser consideradas como dispêndios sem retorno, mas, sim, como verdadeiro investimento com elevada taxa de retorno, visto que o homem adquire saber que se incorpora ao patrimônio tecnológico da empresa e do País.

2 - PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E TREINAMENTO PROFISSIONAL

2.1 - Considerações Gerais

O Planejamento, nos vários ramos de atividades, deve antepor-se a qualquer ação, como instrumento disciplinar das diversas variáveis intervenientes no processo de seu desenvolvimento.

Presentemente, o mundo cresce e se expande com uma explosão demográfica a exigir maior quantidade de bens de consumo, forçando, naturalmente, o crescimento das atividades vinculadas aos setores primário, secundário e terciário.

Como conseqüência natural, a educação que antes se realizava em bases muito divorciadas da realidade social, hoje, ao contrário de ontem, está a exigir ações muito bem planejadas visando a formação de contingentes capazes de se engajarem no processo produtivo.

A medida em que as necessidades de educação de um povo crescem, não se verifica o crescimento proporcional em recursos financeiros e humanos, o que obriga os planejadores educacionais a elaborarem planos cada vez menos onerosos e mais eficientes para o atendimento às aspirações da sociedade.

As ações no campo da educação, que não atentarem para as metas de desenvolvimento de recursos humanos, inevitavelmente, pecam por alheamento, tornando-se, por isto mesmo, vazias e sem destinação.

As nações mais desenvolvidas apresentam, como característica primordial, o planejamento educacional todo ele enfocado e centrado no homem, partindo da premis

sa de que o homem é o fator fundamental do desenvolvimento.

Qualquer planejamento educacional que não tenha como parâmetro o binômio homem-desenvolvimento pode conduzir-se por caminhos sinuosos de um falso humanismo, sem objetivos de conseqüências pragmáticas para a vida do indivíduo, da coletividade e da nação.

Não se entende mais a existência de sistemas de educação que não estejam intimamente ligados a um fim primordial de desenvolvimento de recursos humanos.

O exato dimensionamento das necessidades de recursos humanos de uma nação deve ser o termômetro que irá regular o equilíbrio do desenvolvimento dos vários níveis de ensino. Com isto, podem-se estabelecer programas de ensino que venham atender em quantidade e qualidade às necessidades de desenvolvimento de pessoal, destinados às várias faixas de operação da estrutura de mão-de-obra requerida pelos vários setores da economia.

Dentro desse enfoque, a educação passou a ser encarada com novos olhos.

A educação deixou de ser considerada como um setor não produtivo da economia que somente absorvia gastos de consumo, passando a ser encarada como investimento essencial para o crescimento econômico.

Dessa forma, a educação podia reivindicar maiores verbas nos orçamentos nacionais. Entretanto, foi necessária uma mudança de mentalidade dos educadores, pois deveriam planejar em função de uma mudança de mão-de-obra que, realmente, viesse compatibilizar-se com os planos nacionais e regionais de desenvolvimento.

Hoje, no Brasil, país tipicamente em franco processo de acelerado desenvolvimento, urge que o planejamento educacional garanta uma infra-estrutura de mão-de-obra capaz de suportar as responsabilidades exigidas pelo processo desenvolvimentista.

Vê-se, contudo, uma dispersão muito grande dos recursos financeiros, que sofrem uma pulverização em conseqüência da falta de planejamentos educacionais estribados em nossa realidade sócio-econômica.

A preocupação com recursos humanos, no entanto, tem aumentado sensivelmente nos vários níveis de responsabilidade, tanto de parte dos órgãos públicos como dos privados.

A consciência está despertada. Necessita-se, porém, ações efetivamente planejadas em função da realidade, bem como a conjugação de esforços de todas as entidades interessadas e voltadas para a formação de recursos humanos.

A canalização dos recursos financeiros, materiais e humanos, em função de metas bem fixadas, torna-se imperiosa para o atingimento pleno do desenvolvimento de recursos humanos. Caso contrário, corre-se o risco de se superdimensionar programas de formação para determinados setores, como consequência da superposição de atividades idênticas em detrimento de outras mais carentes.

Este fenômeno tem gerado verdadeiras distorções no mercado de ofertas, provocando o violento desequilíbrio com a demanda.

Nascem, como decorrência óbvia, os efeitos maléficos do desemprego, do subemprego, migrações de contingentes de desempregados para centros urbanos maiores, gerando, na maioria das vezes, verdadeira população marginalizada, não absorvida pelo mercado de trabalho.

A inadequação dos planejamentos é o fator fundamental para o aparecimento desses fenômenos.

2.2 - Estratégia para o Planejamento

A formação profissional, processo responsável pela infra-estrutura de mão-de-obra, deve ser planejada à luz da realidade sócio-econômica, ditada pelos planos de desenvolvimento do país.

No planejamento da Formação Profissional, há que se ter em mente o conhecimento global dos planos de desenvolvimento traçados pelas metas de Governo, tanto a nível nacional como regional.

Esse conhecimento proporcionará aos planejadores da formação profissional instrumentos capazes de adequar os planos aos objetivos maiores do planejamento macroregional, subsidiando-se com a mão-de-obra devidamente preparada sob o ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Os levantamentos de necessidades de desenvolvimento de recursos humanos, como primeira etapa para o planejamento a nível de formação, indicam as prioridades da demanda de mão-de-obra, porém, ensejam uma segunda etapa, que vai delimitar, sob o ponto qualitativo, o perfil do profissional a ser formado.

Vemos, quase que em forma permanente, por parte dos órgãos do Governo ou de instituições privadas, estudos, até bastante precisos, dimensionando quantitativamente as necessidades do mercado de trabalho.

Estas estatísticas são, geralmente, jogadas sobre as Instituições de Formação Profissional, cabendo a estas a elaboração de programas que venham satisfazer a demanda requerida pelo mercado.

O ponto crucial reside no exato momento em que os organismos incumbidos da operacionalização partem para planejamentos, normalmente elaborados dentro de gabinetes, trabalhando-se desta forma com dados hipotéticos, extraídos, apenas, da experiência pessoal dos programadores ou dos especialistas em áreas ocupacionais específicas.

Como não poderia deixar de ser, este tipo de procedimento tem acarretado o aparecimento de planejamentos que, inevitavelmente, darão como frutos, produtos inadequados às aspirações do mercado de trabalho.

São, assim, somas vultuosas de dinheiro aliadas a desperdício de tempo, investidas em atividades planejadas de forma aleatória.

O planejamento das ações de uma unidade operacional, visando a formação de recursos humanos, seja a que nível se destinar, deve estar alicerçado em uma metodologia científica, em que cada elemento básico de planejamento seja emergente de uma realidade de campo ou consequência desta realidade.

Torna-se indispensável, pois, que os programas de formação profissional sejam planejados com esta conotação. Caso contrário, as ações das unidades de operação poderão conduzir a uma formação de mão-de-obra inadequada.

A metodologia, que apresentaremos neste trabalho para o planejamento, caracteriza-se por ser universal, isto é, os instrumentos podem ser utilizados para qualquer situação de planejamento de ensino, não importando se é destinado a programas de formação ou de treinamento.

O instrumento operacional da metodologia e os elementos do planejamento são sempre constantes.

As variáveis do processo residem nos conteúdos, em função de objetivos a serem atingidos.

Ressaltamos que o fenômeno "aprendizagem" no ser humano se realiza segundo leis da psicologia da aprendizagem, não importando se o aprendiz se encontra engajado num processo de aprendizagem desenvolvido em cursos regulares, em um sistema formal, ou em cursos vinculados a programas de treinamento, mesmo que sejam apenas para desenvolvimento de habilidades motoras.

O aprendiz reage como um todo quando aprende, utilizando seus mecanismos psicológicos sempre da mesma forma na aquisição do conhecimento.

É por esta razão que não distinguimos metodologia própria para a elaboração de programas voltados para formação ou treinamento.

Consideramos ensino e treinamento como dois aspectos diferentes de um mesmo fenômeno, razão que nos leva a não aceitar dicotomia, que só tem gerado confusão e desperdício de recursos financeiros, materiais e humanos.

No momento em que os responsáveis pelo planejamento de ensino de nossas escolas e os responsáveis pelas programações de treinamento se conscientizarem de que os esquemas escolares podem e devem ser transferidos para empresa, tornando-se, com isto mais eficazes, e o treinamento e os esquemas empresariais levados para a escola, veremos maior rentabilidade e produtividade em nossos sistemas de ensino.

É, portanto, a salutar permuta de experiências que trará benefícios para ambas as instituições, Escola e Empresa, equacionando de modo mais racional os problemas de recursos humanos.

2.3 - Etapas e Fases da Metodologia

A metodologia está fundamentada em quatro etapas:

- Diagnóstico do Mercado de Trabalho e Levantamento da Área de Trabalho.
- Identificação dos Conjuntos Ocupacionais.
- Identificação das Funções de cada Conjunto Ocupacional.
- Análise das Tarefas de cada Função.

Diagnóstico do Mercado de Trabalho e Levantamento da Área de Trabalho.

Para o desenvolvimento eficiente e eficaz das Unidades de Operação torna-se necessário que os organismos montem os programas à luz da realidade demandada pelo mercado de trabalho. A formação profissional com suas várias modalidades de programas só tem valor na medida em que respondam às perspectivas e expectativas geradas pelo mundo do trabalho. Os programas de Formação Profissional, na proporção em que se afastam de tais perspectivas podem tornar-se instrumentos não só ineficazes, como nocivos, pois inevitavelmente conduzirão a clientela a frustrações e ao subemprego. Desse modo, o programa de Formação Profissional deve emergir sempre de um diagnóstico de necessidades.

O Diagnóstico de Necessidades emerge da análise qualitativa e quantitativa do mercado de trabalho. O primeiro aspecto levantado pelo diagnóstico (qualitativo) revela o tipo de mão-de-obra requerida e os aspectos quantitativos fornecem os indicadores que balizarão a oferta, em função da demanda nas diferentes áreas de trabalho.

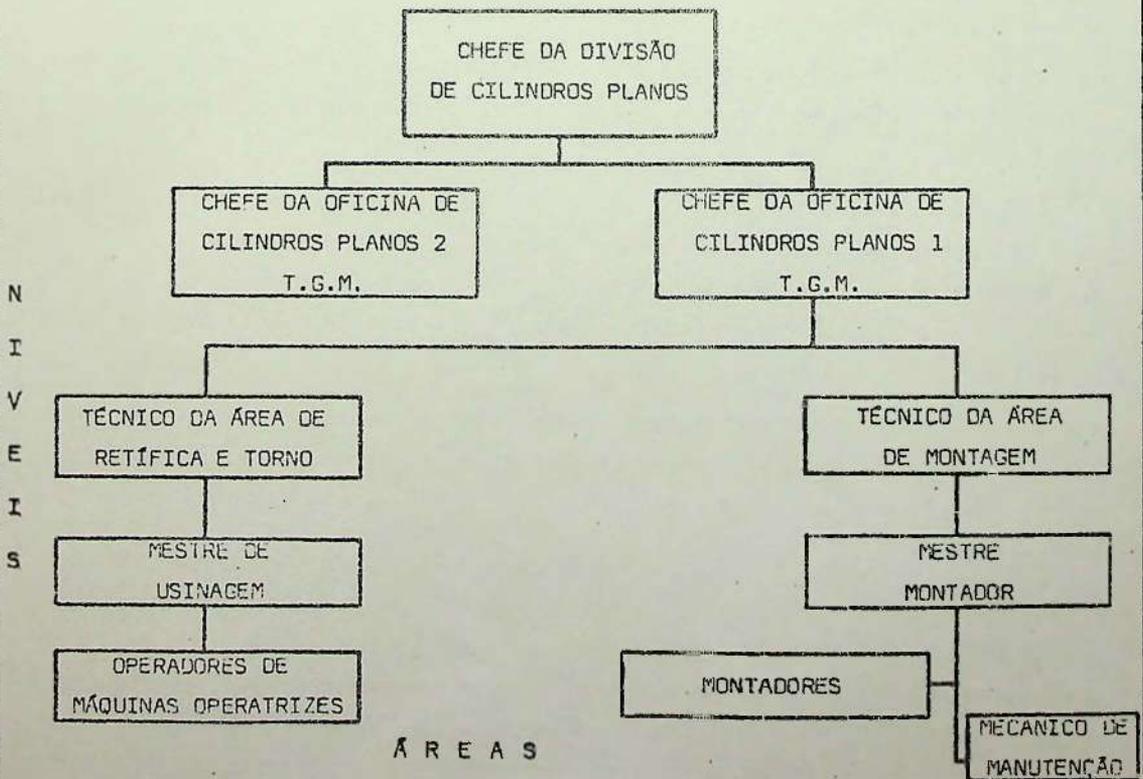
O levantamento da área de trabalho tem por objetivo consignar o tipo de trabalho ali realizado; os padrões de comportamento exigidos dos profissionais, etc.. Esta fase, que se desenvolve através do contato, do diálogo e de entrevistas com os supervisores encarregados da área, é de suma importância, pois o planejamento deve ensinar aos docentes ou instrutores o conhecimento dos comportamentos esperados em termos de conduta final dos egressos, na saída do sistema, o que somente se consegue obter através desse levantamento. É um procedimento, portanto, com objetivo eminentemente pedagógico.

Identificação dos Conjuntos Ocupacionais

Entende-se por conjuntos ocupacionais o agrupamento de ocupações afins.

Nesta fase, não interessa identificar que ocupações, ou que partes de ocupações, constituem o conjunto. No organograma a seguir pode-se visualizar duas áreas de trabalho, com alguns conjuntos ocupacionais, tais como: conjuntos ocupacionais a nível de supervisão e conjuntos ocupacionais a nível de operação.

Por exemplo: os montadores e os mecânicos de manutenção formam Conjuntos Ocupacionais de Operação. Neste momento, não importa conhecer que ocupações estão integrando o Conjunto. O conhecimento do Conjunto Ocupacional é necessário para a identificação das funções que constituem a terceira fase.



Identificação das Funções de cada Conjunto Ocupacional

A identificação das funções dos Conjuntos Ocupacionais é feita através dos manuais de "Cargos e Atribuições da Empresa", que devem fixar, de forma clara e concisa, o elenco de atribuições pertinente a cada conjunto.

Por exemplo: no Conjunto Ocupacional dos Mecânicos de Manutenção, entre muitas funções, podemos citar: identificação e diagnóstico de defeitos de máquinas e equipamentos, reparação de defeitos de máquinas e equipamento, planejamento da manutenção preventiva.

A identificação das funções, para fins de planejamento com vistas à formação de recursos humanos, reveste-se de maior importância, devido ao caráter universal de uma função. As funções podem ter tarefas que variam de empresa para empresa, em razão da complexidade da linha de fabricação ou de serviços. Logo, as funções são elementos constantes e as tarefas são variáveis.

O programador deve ter alguns cuidados, neste particular, de acordo com os objetivos que pretende atingir com o levantamento de dados.

Se o objetivo é a montagem de um Currículo para a formação de novos profissionais, seja em que nível for, o levantamento e as análises devem prender-se às funções e respectivas tarefas, sem se preocupar com o levantamento do posto de trabalho.

Quando o objetivo é elaborar um plano curricular para cursos, em atendimento a programas de treinamento, o estudo deve recair diretamente nas tarefas do posto de trabalho.

A análise das tarefas do posto de trabalho é muito restritiva, razão pela qual só se presta para fins de treinamento, visando melhorar o desempenho profissional ou preparar exclusivamente para aquilo que é específico do posto. O posto de trabalho configura, na empresa, uma divisão de trabalho muito peculiar e muito particular da empresa.

A análise do posto de trabalho para fins curriculares, objetivando à formação de novos profissionais, induz inevitavelmente o programador a montar um currículo deficiente, porque os dados recolhidos são pobres e não chegam a uma universalização.

Os cursos de formação devem ter os currículos embasados na análise das funções com as respectivas tarefas.

Além destas razões de ordem pedagógica, este procedimento cria a oportunidade de estruturação dos currículos em forma modular para atender aspectos de ordem

social e econômica, proporcionando a formação profissional por etapas que possibilitem, ao término de cada uma, qualificar o indivíduo para o exercício de uma função útil na empresa.

Dentro dos princípios da formação profissional contínua (Recomendação nº 150 da OIT), a montagem de currículos modulares encontra pleno respaldo, conquanto os módulos, efetivamente, sejam montados para atendimento a funções úteis, configurando-se em módulos ocupacionais, emergentes da Análise Ocupacional.

O levantamento das funções dá, assim, indicadores seguros para o programador elaborar currículos modulares.

Análise das Tarefas de cada Função

Nesta fase, da análise das tarefas, o analista aplica os procedimentos da análise ocupacional, utilizando, para isto, todos os instrumentos recomendados e cuidados de levantar os dados referentes à ocupação em exame.

A análise das tarefas deve ensejar ao programador elementos suficientes para a descrição e fixação do perfil ocupacional, definição dos objetivos, elaboração dos programas e determinação dos conteúdos programáticos.

Desse modo, a ação do programador, para a fixação do "quantum" de capacitação que o curso deve conferir aos egressos, torna-se mais segura, mais eficaz e mais efetiva. Com esse procedimento, o planejamento nasce a partir de situações reais, vivenciadas no ambiente de trabalho, local futuro de fixação dos egressos.

Chamamos a atenção para a importância desta fase, que não pode realizar-se exclusivamente no gabinete. Os dados recolhidos são, sim, manipulados, trabalhados, transformados e sistematizados no gabinete do programador.

Damos ênfase especial à presença de analistas ocupacionais nas chamadas equipes pedagógicas, uma vez que este profissional é quem deverá proceder às análises, nas empresas.

Chamamos, também, a atenção para o fato de que as análises devem se repetir, no máximo, de três em três anos, visando a adequação dos planos curriculares com seus respectivos programas. Isto é necessário e principalmente motivado por dois fenômenos: primeiro, por causa do vertiginoso avanço tecnocientífico, que ocasiona, em forma quase constante, o aparecimento de novas tecnologias, novas técnicas de trabalho e novos equipamentos mais sofisticados; segundo, um país emergente, como o nosso, é natural que sofra muito mais os impactos dos efeitos antes mencionados, do que aqueles já com alto índice de desenvolvimento, o que le

va os Governos a elaborarem planos de desenvolvimento, ora dando ênfase a um de terminado setor da economia, ora a outro, podendo, facilmente, os planos curriculares se desatualizarem.

As unidades de operação devem estar atentas e agilizadas de tal maneira que possam dar as respostas oportunas requeridas pelo mundo do trabalho.

3 - O ENSINO À DISTÂNCIA COMO ALTERNATIVA VÁLIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E TREINAMENTO PROFISSIONAL

Em uma sociedade em transição, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil, a Formação Profissional concebida como sistemas formais de ensino já não satisfazem as exigências de um mercado de trabalho em mutação, marcado fundamentalmente pela incorporação anual de grandes contingentes de mão-de-obra qualificada. As ocupações tradicionais estão se fragmentando em níveis ocupacionais intermediários, emergentes da subdivisão do trabalho imposta pelo avanço tecnológico no processo produtivo.

A qualificação dessa mão-de-obra está a exigir novas estratégias quanto ao desenvolvimento dos programas de formação e treinamento profissional.

De um lado, os Centros de Formação Profissional, com capacidade operacional aumentada, podem e devem recorrer a outros mecanismos que venham atingir uma clientela maior de forma não escolarizada e que permitam alcançar a qualificação com a mesma eficiência e eficácia daquela engajada no processo normal de ensino. Esta dinâmica, naturalmente, revigorará o sistema, tornando-o mais flexível, melhor adaptado às exigências da época e, principalmente, produzindo maior rentabilidade aos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis.

Hoje, a Formação Profissional desenvolvida em programas de longa duração deve ser destinada a um contingente seletivo, que será incorporado à empresa com o objetivo de constituir o "cérebro pensante" capaz de contribuir para incorporação de novas tecnologias, promover a substituição de tecnologias, criar novos processos de fabricação, operar e manter equipamentos mais sofisticados, bem como constituir os futuros supervisores de 1ª linha.

A grande massa de trabalhadores poderá buscar uma qualificação para o trabalho, através do ensino à distância, que irá garantir uma formação básica inicial (Recomendação 150 da OIT) permitindo a incorporação imediata à força de trabalho produtiva.

A qualificação completa, que possibilitará o domínio total de uma ocupação, se

rã naturalmente conquistada pelas voltas sucessivas ao processo de formação (Formação Profissional contínua), quando o planejamento da instrução estiver centrado em um Sistema Modular emergente de uma realidade de mercado de trabalho, em que se configura um itinerário de formação profissional com saídas e entradas ao longo do sistema, graças à existência dos Módulos Ocupacionais detectados pela Análise Ocupacional.

Cabe ressaltar que no planejamento de Cursos à Distância deve-se ter em conta que o desenvolvimento de hábitos motores, requeridos para o exercício da ocupação, somente pode ser feito com a prática necessária em locais adequados, que serão, naturalmente, os Centros de Formação ou as Empresas, enquanto que a aquisição dos pré-requisitos necessários a essas práticas, tais como matemática básica, cálculo técnico, desenho, tecnologia básica e outros do domínio cognitivo, podem, perfeitamente, ser desenvolvidos pelo ensino à distância.

Dessa forma, os Centros de Formação Profissional maximizarão seus recursos ampliando suas fronteiras de influência, rompendo os muros limitados da escola clássica. Se encontramos razões suficientes para desenvolver programas de formação através do Ensino à Distância, diremos que, com muito mais fortes motivos e propriedade, o Ensino à Distância responde com eficiência aos programas de treinamento na empresa.

Os Cursos à Distância encontram, na empresa, ambiente muito propício para o seu desenvolvimento, uma vez que o seu planejamento está centrado nas necessidades de treinamento determinadas entre as exigências do posto de trabalho e a qualificação do ocupante. Reveste-se o programa de grande objetividade e pragmatismo, visto que o treinamento procura a melhoria imediata do desempenho funcional, em face de uma carência detectada.

No mundo competitivo, em que a empresa precisa operar com o máximo de produtividade, na maioria das vezes ela não pode se dar ao luxo de mobilizar um contingente grande de trabalhadores para freqüentar um curso na forma tradicional, acarretando ociosidade nos postos de trabalho e, conseqüentemente, queda de produção. Daí o Ensino à Distância surgir como excelente alternativa para o desenvolvimento de programas de treinamento.

Em nosso meio, já temos consagrado Programas de Treinamento com Ensino à Distância com resultados muito alentadores.

Entre experiências mais significativas podemos citar as que foram vivenciadas por várias empresas e o SENAI com o Curso de Leitura e Interpretação de Desenho, já tendo atingido um contingente de cerca de 20.000 alunos. O Curso de Formação Técnico-pedagógica de Instrutores, desenvolvido em duas etapas, uma em re



gime escolar e outra à distância, e o curso de Matemática Básica para Mecânica.

A Comunicação Pedagógica e o Ensino à Distância

Um dos suportes principais da vida social é a comunicação, pois esta possibilita a vida em grupo, rompendo o isolamento físico e psíquico entre os indivíduos. Hoje, a ciência da comunicação fornece elementos essenciais à pedagogia moderna, fazendo com que a educação possa ser considerada como um verdadeiro sistema de comunicação. Por outro lado, este sistema faz surgir grandes possibilidades metodológicas, tanto no campo da pedagogia clássica como na tecnologia educacional.

Segundo Redondo, "sem Comunicação não há educação possível".

Verdadeiramente, todos os elementos fundamentais da comunicação são encontrados no processo educativo, podendo-se, com as devidas ressalvas, traçar o seguinte paralelo: o professor é o emissor, o aluno é o receptor, o método é o canal de transmissão e os conteúdos educacionais são as mensagens.

Deve-se, no entanto considerar, ao transferir o modelo, como condições específicas da comunicação pedagógica algumas complementações como:

- só há comunicação real quando o emissor não for egocêntrico;
- o aluno (receptor) deve ter papel ativo;
- só há comunicação pedagógica real quando se estabelece uma relação verbal eficaz e esforço consciente tanto do emissor como do receptor.

Disto se infere que a comunicação pedagógica exige uma cooperação intelectual, um repertório comum e uma intercompreensão entre professor e aluno (emissor e receptor).

Quando os canais do sistema de comunicação estão bloqueados, naturalmente, a comunicação se trunca e se paralisa. Quando o processo educativo conta com uma comunicação fluída cria-se uma dinâmica que o impulsiona fazendo-o evoluir e progredir de forma contínua.

Observando-se a multiplicidade dos sistemas de comunicação em uso, percebe-se de imediato que nem sempre a comunicação se realiza face a face. Muitas mensagens são transmitidas à distância através de livros, rádio, televisão, fascículos, etc., que constituem veículos que não permitem um "feed-back" imediato. Em que pese, neste caso, não haver "feed-back", isto não exime o emissor do cuidado em elaborar as mensagens da melhor forma possível para que possam assegurar o atingimento dos objetivos a que se propõem. É o que se chama de tratamento pedagógico da mensagem.

Para melhor análise do problema é necessário distinguir dois tipos de ensino, um "independente" (INDEPENDENT LEARNING AND TEACHING) contrapondo-se ao ensino "dependente".

No que se refere ao primeiro tipo, foi iniciado um plano, em 1971, por Michael G. Moore, na Universidade de Wisconsin, para estudar e classificar o vasto campo de estudo do ensino independente.

Inicialmente, cabe distinguir entre ensino "CONTÍGUO" ("CONTIGUOUS TEACHING") ou "ensino presencial" e o "ensino à distância". O primeiro é o mais conhecido, e já está mais amplamente pesquisado, incluindo as conferências, seminários, classes e assessorias. No ensino presencial, o professor está fisicamente presente junto ao aluno enquanto o aluno aprende, de forma que a comunicação resulta imediata, "face a face" através principalmente de expressão oral. A interação se estabelece tanto entre professor-aluno como entre os alunos mesmos.

O ensino à distância é para MOORE - "a família dos métodos instrucionais na qual as condutas de ensino são executadas separadas das condutas de aprendizagem, inclusive aquelas que no ensino contíguo seriam realizados na presença do aluno". Assim, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por publicações, meios eletrônicos e mecânicos e outros recursos". Em outras palavras, ensino à distância existe sempre que a comunicação professor-aluno se manifesta através de outros meios que não sejam o gesto ou a palavra.

Neste sentido, pode-se perfeitamente falar de uma combinação de ensino presencial e à distância, no conjunto de ensino institucionalizado.

Segundo o esquema de Moore, no ensino à distância se distingue métodos individualizados e não-individualizados, segundo o que os alunos possam ou não controlar pessoalmente o ritmo de sua aprendizagem.

Uma segunda divisão dicotômica diferenciaria entre os métodos à distância dialogantes e não-dialogantes; na primeira categoria colocaríamos os programas que proporcionam um meio de interação entre o professor e o aluno, enquanto que na segunda estariam os programas cuja interação só existe entre o aluno e o conteúdo, sem a interação com professor.

O Ensino à Distância como Sistema Individualizado

O ensino à distância é um sistema individualizado de ensino porquanto permite ao aluno avançar segundo sua capacidade e esforço, sem necessidade de se sujeitar à marcha geral de um ensino coletivo.

E é duplamente individualizado porque se adapta também a qualquer lugar ou horário. O aluno estuda e realiza os exercícios onde e quando quer, sua liberdade não pode ser maior neste sentido. O aluno se sente inteiramente responsável por seu trabalho e eficácia. O professor, por sua vez, pode relacionar-se periodicamente com o aluno, dedicando-lhe toda sua atenção, acompanhando-lhe passo a passo o estudo, o que seria muito difícil em um curso puramente expositivo com posto de numerosos alunos.

Além de se caracterizar como sendo um sistema individualizado, o ensino à distância pode ser desenvolvido através de monitorias, que consiste na aplicação ao ensino presencial dos textos e metodologia dos cursos à distância. Trata-se, portanto, de uma forma de ensino que possui como ingredientes todos os valores educativos e a eficácia didática do professor presencial e à distância.

O método teve início em 1905, na "CALVIN SCHOOL" dos Estados Unidos, e logo se desenvolveu na Austrália em resposta às suas necessidades de educação em massa e para um imenso território, que o sistema tradicional não podia atender.

Considera-se como pai de sua sistematização Sidney Mitchell, diretor da "BENTON HARBOR HIGH SCHOOL" (Michigan, USA), que, com a ajuda de outras instituições privadas, organizou o envio de cursos de profissionalização em certas matérias que superavam as possibilidades de uma pequena "high school", para que os alunos continuassem os cursos, com ajuda de um professor supervisor.

O plano se estendeu mais tarde à Universidade de Nebraska e logo passou a outros países (Dinamarca, Holanda, Suécia, Rússia, Japão, Finlândia, Israel, Austrália, Nova Zelândia, etc.).

4 - O SISTEMA INSTRUCIONAL E O ENSINO À DISTÂNCIA - PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Todo sistema instrucional deve ser centralizado no aluno, uma vez que nele é que ocorre a aprendizagem. Existe, no entanto, um fluxo cruzado de influências entre o sistema instrucional, juntamente com o ambiente que é oferecido ao aluno e os outros ambientes não controlados por ele. Os sistemas instrucionais, que não articulam o ambiente por eles oferecidos ao aluno com os outros dos quais este participa, correm o risco de fracasso total, não alcançando os seus objetivos, pela interveniência de variáveis externas que podem minimizar ou mesmo anular os resultados pretendidos.

A grande preocupação, entretanto, deve estar voltada para a descoberta das condições necessárias para maximizar a efetividade e eficiência da aprendizagem e essas condições são desenvolvidas através do planejamento do Sistema Instrucional, que é "o processo de especificar e produzir situações ambientais apropriadas

das, capazes de fornecer condições externas manipuláveis pela instrução, com as quais o indivíduo interage de modo que mudanças específicas ocorram em seu comportamento" (Corey, 1971).

O desenvolvimento de um sistema instrucional é efetuado através de um processo que consiste em planejar mudanças, implementar condições para a ocorrência e em controlar o desenvolvimento, formação e manifestação de desempenhos específicos, relativos a elas e que constituem os resultados do processo. Sua função nessa abordagem sistêmica é essencialmente qualitativa: promover e elevar o nível de desempenho dos indivíduos submetidos a ele, em função de critérios e de procedimentos instrucionais planejados para este fim. É também, custo-efetivo, pois procura obter o maior índice de rendimento pelo menor investimento possível.

O processo de desenvolvimento de um Sistema Instrucional é constituído basicamente por etapas específicas: o Planejamento, a Implantação e a Implementação.

O Planejamento concretiza-se através de um modelo. De acordo com Briggs e Gagné, essa etapa de Planejamento de um Sistema Instrucional deve harmonizar os objetivos de aprendizagem, o meio de ensiná-los e o modo de avaliá-los.

Os objetivos constituem base para as demais fases de desenvolvimento do planejamento, pois são eles que definem os procedimentos e meios instrucionais adequados para a sua consecução, assim como também o processo de avaliação instrucional necessário para constatar o atingimento ou não dos objetivos.

Ao se planejar programas de formação e treinamento profissional, deve-se ter em mira os objetivos que se pretende atingir, bem como as características da clientela e a quantificação da mesma.

Os programas de formação são geralmente planejados para que os objetivos sejam alcançados a médio prazo. Desta forma, a escolha de técnicas está pautada num leque de opções razoável. No entanto, para os programas de treinamento profissional, o planejamento deve buscar resultados imediatos, ou seja, a curto prazo.

Em países em desenvolvimento como o Brasil, a qualificação da mão-de-obra demanda índices bastante elevados, quase impossíveis de serem alcançados através de programas de formação em sistemas formais. Daí a razão pela qual o ensino à distância deve ser concebido como uma nova modalidade de qualificação profissional, que permite oferecer treinamento de maneira eficiente e com menores custos, a uma população maior do que a atendida pelos sistemas formais. Por este motivo, entre as várias estratégias utilizadas no planejamento para o desenvolvimento de programas de formação e treinamento, se dá ênfase ao ensino à distância.

Enquanto que a instrução nos sistemas de educação está ainda voltada para a capacidade do docente, em um sistema de ensino à distância a instrução é planejada para se ajustar à capacidade dos alunos.

Assim, ao se utilizar a "distância" como um elemento básico do sistema, estabelece-se de fato:

- uma educação centrada na aprendizagem, com um sistema de instrução planejado para servir de ajuda ao processo de aprendizagem;
- uma educação baseada no estudo independente e estruturado, portanto com base nas diferenças individuais.

Num processo de ensino à distância, podemos diferenciar dois elementos:

- o planejamento de elaboração;
- o planejamento de implementação.

Ambos constituem o Planejamento da Instrução propriamente dito. Quanto maior for a convergência entre o modelo de desenvolvimento dos cursos e o modelo de implementação maior será a positividade de conseguir as condutas esperadas dos alunos.

No ensino à distância, o modelo de instrução se baseia em um meio principal - material escrito - que permite a auto-aprendizagem. Esse material deve ser simples, explícito e direto, de modo a permitir que o aluno aprenda por si mesmo.

Cada curso é montado em função das necessidades de uma população previamente determinada, cujo conhecimento das características é indispensável para a elaboração do curso e deve ser obtido mediante adequado procedimento de pesquisa.

O planejamento da implementação deve prever o material auto-instrucional e a interação dos alunos com os diferentes meios de reforço, colocados ao seu alcance. No caso de material instrucional, usado em programas de formação profissional, o SENAI vem usando como material escrito o Módulo Instrucional e, como meios de reforço, monitores e instrutores.

Em que pese todos os meios buscarem a interação, alguns oferecem maiores vantagens que outros.

Como se sabe, o ensino individualizado, próprio do sistema de auto-instrução, constitui uma das principais dificuldades a serem previstas. A interação aluno-material escrito evita que o participante seja beneficiado do apoio de um grupo e menos ainda dos mecanismos de controle e de assistência direta próprios dos sistemas formais, o que gera, com frequência, boa cota de evasão. Além disso, nos sistemas de auto-instrução à distância, perde-se a riqueza educativa

interação social direta de uma classe ou de um grupo. É, nesse momento, que se deve prever a utilização de outros meios, tais como: monitoriais, grupos de estudo, reuniões e outros.

A fim de se assegurar melhores resultados, sugere-se que o sistema seja testado de diversas maneiras, utilizando-se esquemas alternativos de implementação, para garantir, após a testagem experimental, a segurança de adequação eficaz dos esquemas aos cursos e às populações-alvo.

Nesse sentido, o modelo de implementação deverá estar fundamentado tanto na concepção da instrução através de um meio principal impresso com reforço de outros meios, quanto nas características básicas da clientela e nas condições ambientais que possam afetá-lo.

No planejamento de um curso que será desenvolvido através do ensino à distância, distinguem-se duas partes essenciais: as condições didáticas e as condições materiais.

Podemos dizer que ambas as condições guardam entre si estreita relação de dependência. Em termos ideais, as condições didáticas prevalecem sobre as materiais. Entretanto, a realidade econômica, muitas vezes, obriga a relação a estabelecer-se no sentido inverso, onde as propostas didáticas são submetidas a exigências econômicas, sobretudo no caso de instituições privadas, que dependem exclusivamente da sua própria receita e onde o preço do curso pode ser um fato decisivo para a sua elaboração e posterior exploração.

Podemos dizer também que o planejamento didático do curso abrange conteúdos, meios, avaliação, sistema de reforço e motivação. Tudo isso forma o "dossiê" prévio à redação do material que será utilizado no curso.

O material de ensino-aprendizagem será efetivo na medida em que for selecionado e/ou construído a partir de objetivos predefinidos e segundo uma metodologia muito bem definida.

Para a elaboração de materiais de ensino, torna-se indispensável a mobilização de uma equipe de especialistas no assunto objeto do curso e especialistas em elaboração de material instrucional.

O modelo de abordagem sistêmica para a engenharia da instrução - CONSTRUAS - da Prof. Cosete Ramos propõe sete etapas a serem desenvolvidas:

- 1 - Definição de gol instrucional.
- 2 - Derivação dos gols facilitadores.

- 3 - Formulação dos objetivos instrucionais.
- 4 - Construção de testes relativos ao critério.
- 5 - Seleção e desenvolvimento de estratégias instrucionais.
- 6 - Acionamento de estratégias instrucionais.
- 7 - Análise e interpretação dos resultados instrucionais.

1 - Definição do Gol Instrucional

Essa etapa consiste na definição do que se pretende atingir com a instrução. Neste momento, é definido o que se deseja em termos da aprendizagem dos alunos.

2 - Derivação dos Gols Facilitadores

Essa etapa consiste no desenvolvimento da análise do gol instrucional terminal e na determinação do relacionamento entre os gols facilitadores. É nessa etapa que se constrói o mapa instrucional organizado através de uma seqüência de de sempenhos subordinados que estão compreendidos pelo gol terminal e que precisam ser aprendidos pelo aluno, antes que ele possa executar o referido gol.

Assim, o mapa instrucional mostra a ordem em que os gols precisam ser ensinados no material instrucional, de acordo com taxonomia de aprendizagem de Gagné.

3 - Formulação de Objetivos Instrucionais

Nessa etapa, os gols terminal e facilitadores são detalhados em termos de obje tivos instrucionais, com o desempenho observável e mensurável, que o aluno deve executar de acordo com condições e critérios previamente estabelecidos.

4 - Construção de Testes Relativos ao Critério

Nessa etapa, são elaborados os instrumentos que serão utilizados para a coleta dos resultados instrucionais. Os testes relativos ao critério devem refletir exatamente o objetivo instrucional já definido. Seus resultados indicam se o aluno desempenhou adequadamente o objetivo e se alcançou o critério do mesmo.

5 - Seleção e Desenvolvimento de Estratégias Instrucionais

Nessa etapa, são selecionadas e desenvolvidas as atividades de aprendizagem, ca da uma servindo a um propósito específico, ou seja, o de ensinar determinado ob jetivo. Englobam procedimentos, meios e eventos instrucionais.

Na seleção dos meios instrucionais alguns critérios devem ser considerados, tais como:

- o tipo de aprendizagem envolvida no objetivo;

- os requisitos instrucionais indispensáveis à consecução do tipo de aprendizagem envolvida no objetivo terminal;
- os recursos disponíveis;
- o custo e as características da clientela.

Na redação do material instrucional, atenção especial deve ser dada aos eventos instrucionais a serem efetivados. Geralmente, é usada a seqüência de eventos propostos por Biggs e Gagné. Nessa etapa, temos como produto o protótipo do material instrucional.

6 - Acionamento de Estratégias Instrucionais

Nessa etapa, é iniciada a avaliação formativa do material instrucional produzido. Essa avaliação engloba 3 estágios distintos:

- avaliação um a um;
- avaliação em pequeno grupo;
- avaliação de campo.

7 - Análise e Interpretação dos Resultados Instrucionais

Nessa etapa, são analisados e interpretados os resultados instrucionais obtidos na testagem e é revisado o material instrucional em função dos dados coletados.

Concluída essa etapa tem-se como resultado o material instrucional do curso, pronto para assegurar o desempenho satisfatório dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso da instrução.

As condições materiais estão relacionadas às providências de ordem técnico-administrativa necessárias para a implementação do curso, envolvendo:

- a criação e manutenção de um fluxo sistemático de informações instrucionais e administrativas;
- a organização e preparação de recursos humanos e materiais necessários à operação do sistema e dos cursos;
- o apoio instrucional requerido pela modalidade de ensino, de forma a garantir alto percentual de aprovação e baixo índice de evasão;
- o estabelecimento e manutenção do controle de variáveis que possam interferir favorável ou desfavoravelmente, no alcance dos objetivos estabelecidos;
- a distribuição dos materiais instrucionais, de avaliação, de divulgação e demais instrumentos, de forma a garantir a máxima eficiência do sistema.

A Avaliação no Sistema Instrucional

A avaliação constitui um elemento básico e essencial para o desenvolvimento de um Sistema Instrucional.

A avaliação realizada durante o Planejamento volta-se para os aspectos instrucionais do sistema, referindo-se aos componentes e aos processos instrucionais em função de produtos ou resultados finais efetivos.

Na etapa de Planejamento, desenvolvem-se todos os componentes instrucionais do Sistema.

Eles e o processo instrucional sofrem contínuas avaliações formativas que fornecem "feed-back" para que sejam aprimoradas e melhoradas, a fim de alcançar o nível desejado.

Assim, são avaliados os desempenhos de clientela, o material instrucional, o sistema de supervisão e as demais variáveis envolvidas no processo.

A avaliação é parte consubstancial de todo o sistema de ensino à distância e pode ser realizada à distância, presencialmente ou através de um sistema misto. As avaliações presenciais, com características de avaliação somativa, constituem requisito imprescindível para a expedição de certificados.

Os cursos que só empregam a avaliação à distância aplicam o que correntemente se denomina exercícios, que cumprem várias funções:

- servir de estímulo para o estudo periódico;
- promover a aplicação prática de questões técnicas;
- proporcionar uma visão objetiva aos alunos do seu aproveitamento;
- manter a relação do aluno com o supervisor ou monitor e o Centro.

Em termos de avaliação, a sistemática mais usada tem sido a de aplicação de um pré-teste geral correspondendo a uma gama de objetivos vinculados e aos pré-requisitos, que o aluno deve possuir para ingressar nos cursos. Esse pré-teste é realizado na presença do supervisor ou monitor. Uma vez ingressado no curso, o aluno realiza exercícios reforçadores e testes. Esses exercícios e testes são efetuados e corrigidos pelo próprio aluno. Ao final do estudo de uma determinada gama de conteúdos é aplicado um pós-teste pelo supervisor ou monitor, a fim de verificar se os desempenhos propostos nos objetivos foram atingidos e novas atividades complementares são propostas, se for o caso. Em alguns casos, aplica-se também um Pós-Teste geral, que corresponde a uma parte ou a todo o programa do Curso.

Como se vê, o aluno submetido a um Sistema Instrucional é constantemente avaliado em relação ao atingimento dos objetivos estabelecidos, no Curso. Ele é, portanto, submetido a avaliações que comparam os seus desempenhos, antes e após a instrução. São identificados fracassos e pontos falhos de seu desempenho e a necessidade de revisão para ajudá-lo a situar-se no Sistema, a progredir em termos de aperfeiçoar o seu desempenho.

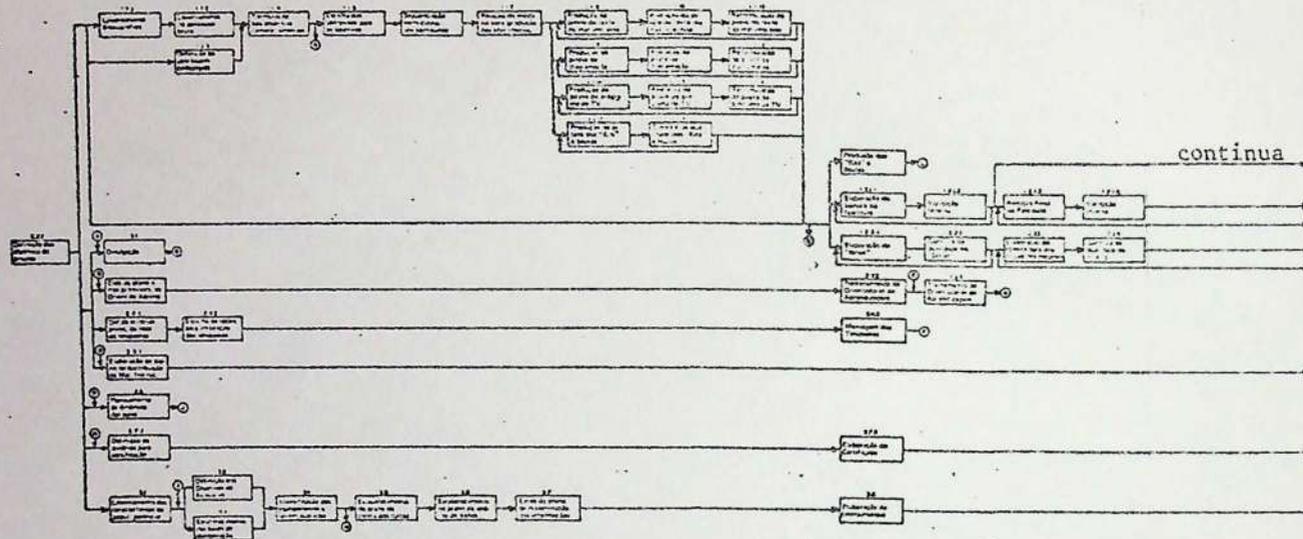
ANEXOS

A seguir são apresentados alguns anexos sobre:

- 1 - Fluxograma do Curso de Leitura e Interpretação de Desenho Mecânico envolvendo o Planejamento, Desenvolvimento e Implementação.
- 2 - Fluxograma referente à parte de implementação do Curso de Matemática Básica I e II para Mecânica.
- 3 - Fluxograma referente às atividades de ensino da Etapa Complementar do Curso de Formação Pedagógica de Instrutores.

FLUXOGRAMA - CURSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DESENHO MECÂNICO

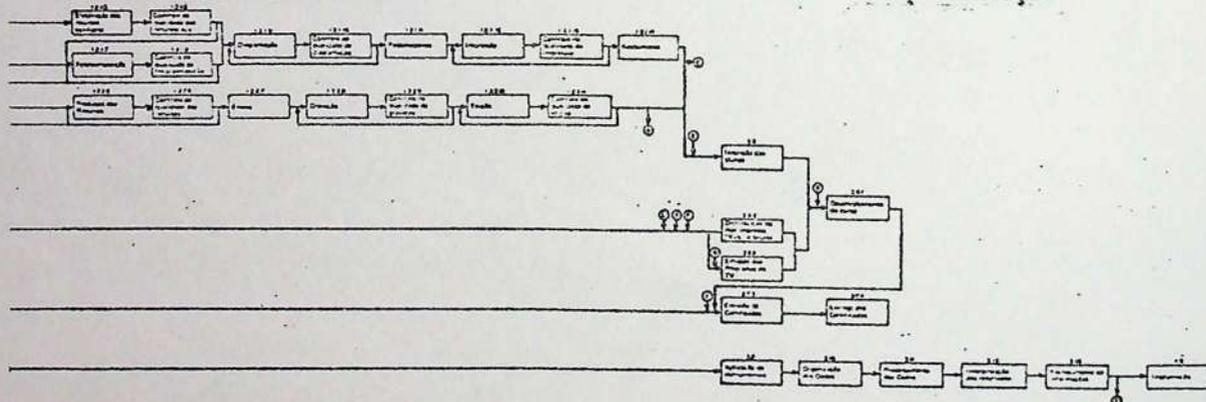
Planejamento



Desenvolvimento

Implementação

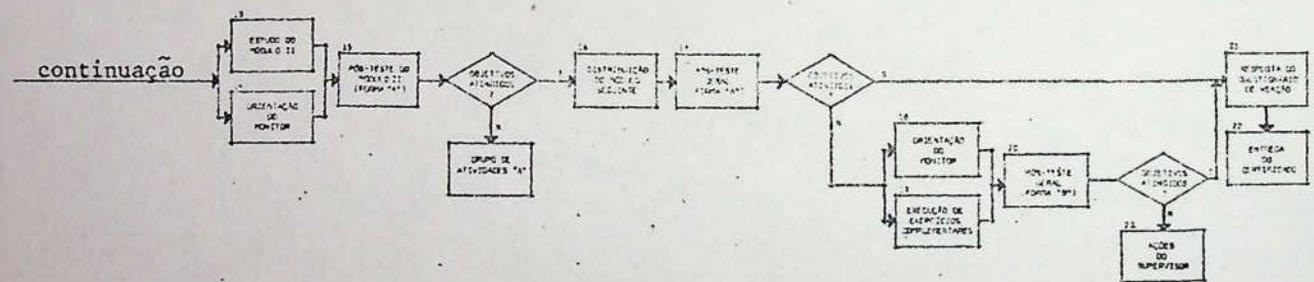
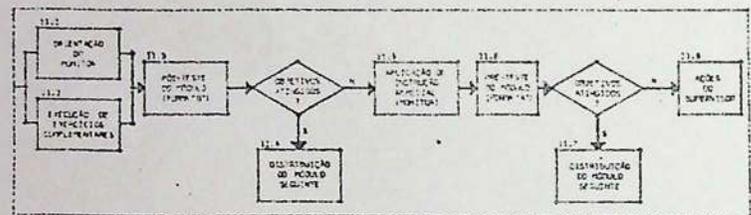
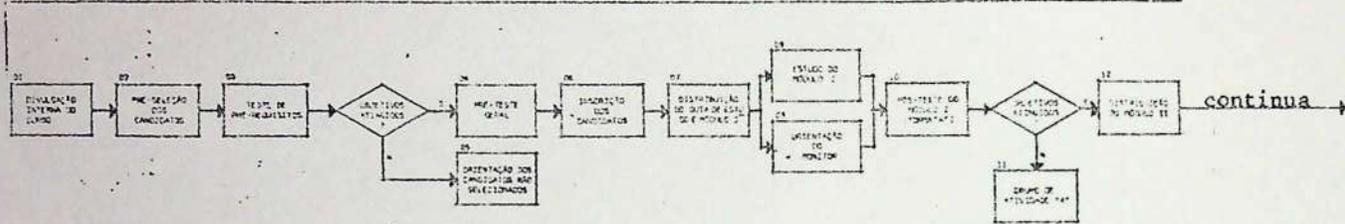
continuação



FLUXOGRAMA

3 - CURSO DE MATEMÁTICA BÁSICA I E II PARA MECÂNICA

FLUXOGRAMA
3 - CURSO DE MATEMÁTICA BÁSICA I E II PARA MECÂNICA



O Ensino à Distância na Formação e Aperfeiçoamento dos Instrutores.

Desde 1978, o SENAI aplica o ensino à distância para a formação ou aperfeiçoamento de seus instrutores.

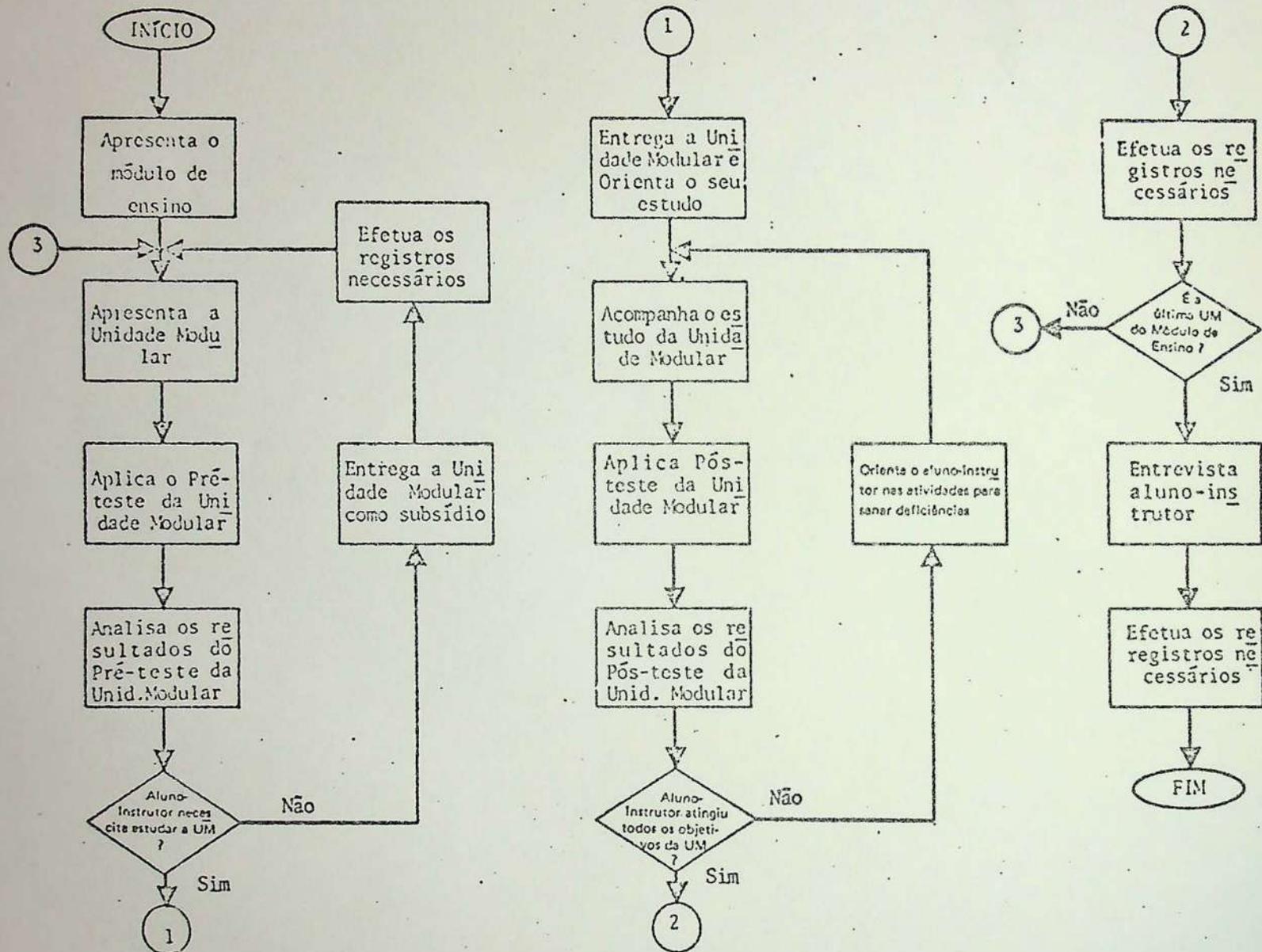
O curso é estruturado em duas etapas:

- Etapa Básica, de 240 h, realizada nos Centros de Desenvolvimento de Pessoal, na qual o ensino é presencial e desenvolvido em regime de 8 horas diárias.
- Etapa Complementar, desenvolvida por meio do ensino à distância, em aproximadamente 900 h, com acompanhamento e orientação de Supervisores (monitores) locais, previamente treinados para esta função.

O material instrucional utilizado é o módulo instrucional, elaborado segundo os princípios e técnicas da auto-instrução, que permite ao aluno diagnosticar suas capacidades de entrada, realizar de maneira independente as atividades de aprendizagem e recuperação e avaliar seus progressos.

Em termos de sistema, o processo se desenvolve conforme este fluxograma:

<p>DIVISÃO DE ENSINO E TREINAMENTO DO DEPARTAMENTO NACIONAL (DET/DN)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planeja o sistema. - Treina o pessoal. - Produz e distribui o material instrucional aos Centros de Desenvolvimento de Pessoal. - Avalia os resultados.
<p>CENTROS DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL (CEDEPs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Treinam os Supervisores (monitores). - Distribuem o material às Divisões de Ensino e Treinamento dos Departamentos Regionais (DETs/ORs). - Controlam o processo e emitem os certificados.
<p>DIVISÕES DE ENSINO E TREINAMENTO DOS DEPARTAMENTOS REGIONAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuem o material instrucional aos Supervisores (monitores).
<p>SUPERVISORES (Monitores)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicam cada um dos módulos instrucionais aos Alunos-Instrutores, conforme o fluxograma que se segue. - Informam ao CEDEP e a DET/OR sobre o desempenho dos Alunos-Instrutores.



3 - FLUXOGRAMA DAS ATIVIDADES DE ENSINO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADAM, Félix. *Andragogia: ciência de la educación de adultos*. Caracas, FIDEA, 1970.
2. BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION. *Les tendances de l'education en 1970; une enquête internationale*. Geneve, UNESCO, 1970.
3. COOMBS, Philips H. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Ed. Península, 1971.
4. EDSTRON, L. O. *Correspondence education and aid to developing countries*. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CORRESPONDENCE EDUCATION, 8., Paris, 1969. Paris, ICCE, Proceedings, 1969.
5. ERDOS, Renée F. *La enseñanza por correspondencia*. Barcelona, OEI - CEAC UNESCO, 1972.
6. KALIL, Nagib L. *Planejamento de ensino*. Rio de Janeiro, SENAI - DN - DRH, 1977.
7. MONEO, Jesus. *Experiência europea de la enseñanza universitária a distancia; experiências extranjerias*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1973.
8. MOORE, Michael G. *Learner autonomy: the second dimension of independent learning*. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CORRESPONDENCE EDUCATION, 1972.
9. REDONDO, Emílio. *Educación y comunicación*. Madrid, CSIC, 1959.
10. SARROMONA, Jaime. *La enseñanza a distancia; posibilidades y desarrollo actual*. Barcelona, CEAC, 1975.
11. SENAI, São Paulo. Departamento Regional. *Ensino à distância; curso de leitura e interpretação de desenho técnico mecânico por televisão*. São Paulo, DTE, 1980.
12. _____. _____. *Ensino à distância; plano de implementação (diretrizes gerais)* Documento de trabalho 14/80. São Paulo, SENAI-DR-DTE, 1980.

Junior
01/10/81

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:
Planejamento e Avaliação



DOCUMENTO Nº6

Educação à Distância e
Formação dos Educadores

MARIA LYGIA S. MAGALHÃES COSTA

promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional
colaboração: SEAT/MEC · SENAI
SESU/MEC · SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

FICHA CATALOGRÁFICA

Costa, Maria Lygia Silva Magalhães.

Educação à distância e formação dos educadores. Rio de Janeiro, ABT, 1981.

27 p.

Trabalho apresentado no XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - Educação à distância: Planejamento e avaliação, Rio de Janeiro, 27 de setembro a 2 de outubro de 1981.

Costa, Maria Lygia Silva Magalhães.

Educação à distância e formação dos educadores. Rio de Janeiro, ABT, 1981.

(Ficha 2)

1. Educação à distância - Formação de professores. I. ABT. II. Título.

I- INTRODUÇÃO

A análise do processo de formação de educadores, no contexto da Educação à Distância, leva-nos a refletir sobre a situação educacional, a partir da legislação vigente e o papel desses profissionais numa ação renovadora que se baseia na centralização da educação no educando (sujeito da educação) e não no ensino (objeto da educação).

Os princípios que norteiam, por mais de uma década, o processo educacional no País, enfatizam a preocupação com a formação de recursos humanos, representados pelo pessoal docente, técnico e administrativo devidamente qualificado para as mais distintas e complexas tarefas, especialmente aquelas em relação às quais a Lei 5692/71 tem expectativas explícitas.

A carência de recursos humanos qualificados para atuarem nos diferentes graus e modalidades de ensino reclama a busca de alternativas que minimizem esta problemática, através de soluções que favoreçam a expansão quantitativa e qualitativa do ensino.

O estudo dos atos legais relativos à formação de professores revela que se restringem ao estabelecimento de normas que regulam a organização e o funcionamento de cursos, sem apreciar questões de ordem metodológica. Isto, por vezes, foi objeto de atos específicos dos Conselhos de Educação.

A formação de recursos humanos para o Ensino de 3º Grau tem base na Lei 5540/68, que repetiu a Lei 4024/61 ao constituir como objetivos do Ensino Superior a Pesquisa, o Desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes e a Formação de Profissionais de Nível Superior. A referida lei, que instituiu a Reforma Universitária, fixou normas para a Organização e o Funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. Esta lei foi complementada, através de diferentes atos legais.

O curso de pós-graduação é modalidade de curso superior prevista no art. 17 da Lei 5540/68, cuja validade depende de credenciamento pelo CFE, nos termos do art. 24 do mesmo diploma legal. O curso de pós-graduação destina-se a formar professores para o ensino superior; preparar pesquisadores; treinar técnicos e trabalhadores intelectuais, com eficácia, para atender às necessidades do desenvolvimento nacional, em todos os setores.

A Lei 5540/68 agrupou a pós-graduação com a especialização e o aperfeiçoamento sendo estes, também, conhecidos como pós-graduação "lato sensu". O curso de especialização, através de um conjunto de disciplinas, proporciona a participa

ção em determinada especialidade profissional. O curso de aperfeiçoamento aprofunda a técnica e os conhecimentos em uma disciplina.

Os cursos de pós-graduação "stricto sensu" previstos em lei são os de Mestrado e de Doutorado.

Os cursos de graduação são oferecidos a candidatos com 2º Grau concluído ou estudos equivalentes e classificados em concurso vestibular. No que se refere à formação de professores, em seu artigo 30 a Lei 5540/68 estabelece que: "a formação de professores para o ensino de primeiro e segundo graus (antigos ginásio e colégio), de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas educacionais, far-se-á em nível superior".

A Lei 5692/71 trata, em diferentes artigos, deste assunto, instituindo inovações e repetindo o já preceituado em legislação anterior. As novidades propostas visaram certamente ser mais realísticas, em função das disparidades regionais do País e das diferenças identificadas no sistema de ensino de cada Unidade Federada. A referida lei dispõe:

- Artigo 29: "a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos".

- Artigo 32: "o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação".

- Artigo 33: "a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação".

- Artigo 38: "os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação" e,

- Artigo 39: "os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento e especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem".

A Lei 5692/71, no seu Capítulo IV que trata do Ensino Supletivo, apresenta um elenco de inovações que favorece ao desenvolvimento de um trabalho de Educação à Distância. Percebe-se, com clareza, o interesse dos legisladores em suprir uma falha do sistema educacional, por não ser dado atendimento universal à clientela na faixa etária dos 7 aos 14 anos, procurando fazer com que o ensino supletivo se "modernizasse" e "assumisse" uma filosofia própria, com atendimento especializado à sua clientela, caracterizada por adolescentes e adultos que não tenham realizado ou concluído sua escolarização regular na idade própria.

Pode-se perceber a ênfase dada, nesta modalidade de ensino, quer no 1º ou no 2º grau, quanto à preparação dos recursos humanos neles envolvidos, tendo em vista a clientela a ser atendida e sua abrangência expressa no art. 25 e seus §§ 1º e 2º, a saber: "o ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos".

§ 1º "Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º "Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

A partir daí, podemos inferir razões pelas quais Programas e Projetos que utilizam o Ensino à Distância encontram-se na linha supletiva da Educação. Em outra parte deste documento, analisaremos alguns Projetos que utilizam tecnologias educacionais e se processam à distância, e poderemos identificar claramente esta situação.

Ao término deste Seminário, pretendemos obter do grupo que trabalhará esta área um posicionamento em relação ao uso da teleeducação como uma estratégia de apoio pedagógico em cursos regulares de formação de professores para os diferentes graus de ensino, consideradas as diferenças regionais e locais de cada sistema educacional.

As razões que nos fazem levantar esta questão são o despreparo da mão-de-obra absorvida pelas escolas e a falta de condições efetivas desse pessoal para o desempenho do papel de educador. O que ocorre por trazerem uma formação deficiente e nem sempre serem levados a vivenciar um processo de educação contínua, ao participarem de cursos de treinamento, especialização ou aperfeiçoamento, per-

manecendo, portanto, no ponto zero de sua carreira.

A revitalização dos cursos de formação de professores em todos os níveis parece-nos uma prioridade e a revisão de seus currículos torna-se indispensável, quanto ao conteúdo proposto, à carga horária estabelecida e à metodologia indicada. A par desta revisão defendemos, acima de tudo, o estabelecimento de uma atitude pedagógica na formação de educadores, visando a um mais efetivo desenvolvimento de suas potencialidades no uso e trato de diferentes formas de ensino, o que é muito mais do que apenas uma excelente formação acadêmica.

A insigne educadora Creuza Capaldo ao analisar o processo de aquisição do conhecimento, afirma que "a educação, do ponto de vista da didática moderna, baseia-se no processo de intercomunicação entre educador e educando, onde é preponderante o papel que nele desempenha a linguagem. Trata-se, assim, de compreender em educação que a crise dos meios de expressão, principalmente da linguagem, leva a um fracasso da comunicação. Daí a importância de uma pedagogia da comunicação que leva em consideração a intenção de comunicar e os meios adequados para a sua realização. Todo ensino moderno está baseado numa intervenção e participação ativas; todos os seus pressupostos teóricos estão ligados ao conceito de comunicação, visto que os interlocutores desejam ter a garantia de que as mensagens transmitidas e recebidas estão sendo alcançadas segundo os objetivos propostos por uns e outros. Essa comunicação pressupõe uma série de operações do pensamento e uma representação através de sinais apropriados.

Sinais e significados são transmitidos fazendo com que os alunos recebam uma gama, das mais variadas, de informações, obrigando-os à aprendizagem da decodificação e da formação de novas codificações. Pela decodificação o educando faz a análise crítica e a reconstituição da situação vivida (codificada), aposando-se, pela reflexão, das possibilidades concretas de superar os problemas ou fazer progredir seus conhecimentos".

Um dos nossos objetivos será discutir com uma abordagem sistêmica de relações, estruturalmente, a aplicabilidade da Pedagogia da Comunicação, no processo de Planificação da Educação à Distância, vendo-se ora o homem como educador e ora como educando, sem que necessariamente haja o contato face a face.

A mesma autora, ao analisar o pensamento dialético em educação, afirma que "A Pedagogia Institucional se apresenta como um ideal de democratização permanente, sem abolir a divisão do trabalho a que correspondem as tarefas de professor e aluno. Não supõe a idéia de que o aluno se torne professor, nem se importa com que possa fazer o quê. Parte do princípio de que "pessoas responsáveis" de

vem se comportar com responsabilidade diante do que se propõem realizar. Assim, é o estudante quem dirige seu trabalho, juntamente com o professor".

"O saber é um "capital cultural" que a sociedade deve colocar à disposição de todos. A educação não deve ser obrigatória, mas utilizada livremente e de acordo com os interesses de cada um, em todas as épocas de sua vida. A idéia de escolarização pode desenvolver-se correlatamente em Educação Permanente, isto é, uma educação que assegure, em todas as épocas da vida, a formação da pessoa, permitindo-lhe em qualquer ocasião, não só a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de todas as aptidões que concorrem para o seu desenvolvimento cultural, econômico e social".

O número de professores não qualificados (leigos) é vultoso e o número de professores titulados é bastante reduzido em relação à demanda apesar dos esforços despendidos pelas autoridades, no Brasil de hoje. A oferta de cursos de formação e qualificação profissional é insuficiente e incapaz de colorir os "deficits" já registrados. A nós educadores cabe refletir sobre esta situação e propor alternativas de solução para esta problemática. Assim, trabalharemos aqui discutindo e propondo estratégias que possam conduzir a resultados efetivos na formação e qualificação de recursos humanos, tanto para o ensino regular, como para o ensino supletivo, com apoio pedagógico do rádio, da televisão, da correspondência ou de outros meios de comunicação, valorizando-se "o processo de intercomunicação entre educador e educando" efetivado à distância.

II- DESENVOLVIMENTO

Segundo Kant, "o fim da educação é desenvolver, em cada indivíduo, toda a perfeição de que ele seja capaz". Discutir se a perfeição pode ser atingida é propiciar uma polêmica de caráter filosófico, já que a ação educativa visa a desenvolver o homem pleno, harmonizando o ser social, com o individual e o profissional de cada um, sem que se possa, entretanto, estabelecer o grau em que pode ser atingida essa plenitude.

Brookover analisa a função da educação na mudança social, considerando o sistema educacional como um aspecto da sociedade global, à luz dos processos gerais de mudança cultural, definindo que as escolas não funcionam como algo à parte que pode moldar a sociedade, pois se encontram inseridas no sistema social e não acima e sobre ele.

Paulo Freire recusa a idéia tradicional de Educação como alavanca do

progresso. Ele vê a Educação como elitista para os privilegiados, para quem devem ficar os frutos do progresso. Ele postula a Educação Democrática. Educação para todos. Educação como Integração e não como Adaptação. Pela integração o indivíduo deve ajustar-se à realidade e transformá-la, acrescida da capacidade de optar. O educador precisa trabalhar com o educando, propiciando meios para o pensar autêntico. Levar o aluno a adquirir consciência crítica, daí sua integração com a realidade.

Há em toda educação uma concepção do homem, dos valores a transmitir, a modificar e criar. A função do professor coloca, pois, o problema das relações entre a teoria e a prática, das relações entre a Pedagogia e a Filosofia, entre a Pedagogia e as outras ciências que estudam o homem.

Anísio Teixeira já afirmava que "a função do educador é mais ampla do que toda a ciência de que se possa utilizar". "É que o processo educativo se identifica com um processo de vida, não tendo outro fim, como insiste Dewey, senão o próprio crescimento do indivíduo, entendido esse crescimento como um acréscimo, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento como ser humano".

O educador e o educando devem ser vistos como seres em processo: não há diferença de natureza entre o adulto e a criança (Freinet) ambos são, estão sendo... São criaturas em mudança num mundo também em transformação. A apreensão desta realidade modificou por completo o conceito de como educar: não há mais diferença de natureza entre o adulto e a criança, há uma diferença de grau de evolução, de acúmulo maior ou menor de experiências, de vivências. As novas realidades devem corresponder novas concepções e novas atitudes e novas funções do professor.

Carl Rogers afirma que "ensinar e transmitir conhecimentos tem sentido num meio imutável. Eis porque essa tem sido a sua função inquestionada, durante séculos. Mas se há uma verdade a respeito do homem moderno é que ele vive num meio continuamente em mudança".

"Enfrentamos, pois, uma situação inteiramente nova em matéria de educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de facilitar a mudança e a aprendizagem. O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu a se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação no mundo moderno.

Para Lauro de O. Lima "o mais grave problema do sistema escolar atual é, sem dúvida, a falta de comunicação, mesmo porque os alunos vêm no professor

tradicional uma caricatura dos modernos instrumentos de comunicação de massa. O professor-emissor (informante) é um triste arcaísmo dentro de um contexto de informação saturada. Ora, se mudar a relação aluno-professor (célula básica tradicional do sistema escolar), todo o processo escolar terá que sofrer radical mutação".

O eminente educador Anísio Teixeira, ao analisar a educação e o papel da escola num mundo em mutação, afirmou que "toda a velha tranquilidade da escola, como instituição devotada ao passado, desapareceu, e a escola é hoje uma perturbar da fronteira da vida humana debruçada sobre o futuro e embaraçada e aflita com as perplexidades e prospectos do presente".

Refletir sobre Educação é chegar a questionamentos, como: haverá lugar para a escola no mundo atual? Poderá ela com eficiência incorporar, codificar, sistematizar, sem saturar, as informações multiplicadas e divulgadas pelos meios de comunicação de massa? Como resguardar a escola paralela? Como resguardar ao homem o seu legítimo direito de escolha? Como admitir o aperfeiçoamento do homem sem crer na possibilidade de modificá-lo, sem imaginar que se possa informá-lo, formá-lo e, por vezes, deformá-lo? Como enfrentar, como educador, esta nova realidade?

1- Projeto Logos II

Uma realidade que nos salta aos olhos e para a qual devemos dirigir a nossa atenção, como cidadãos e educadores engajados na busca da melhoria da qualidade do ensino é a existência de professores leigos, no sistema educacional brasileiro.

Esta problemática configura-se pela sua amplitude e repercussão e pela quantidade expressiva, em relação ao total de professores devidamente habilitados para o exercício do magistério. O MEC, em 1972, através do então Departamento de Ensino Supletivo, constatou que 200 mil professores leigos atuavam no magistério nas quatro primeiras séries do 1º grau, em todo o território nacional, com um nível de escolarização entre a 4ª e 8ª séries do 1º grau.

Se considerarmos que a Reforma do Ensino, instituída através da Lei 5692/71, preocupou-se com a situação funcional do pessoal do Magistério e sua qualificação para o exercício das funções inerentes aos cargos específicos, depreende-se a razão maior para a iniciativa, assumida pelo DESU/MEC, lançando o Projeto Logos II.

Sem dúvida, além das questões de ordem legal, social e pedagógica, outros motivos induziram as autoridades a decidirem pela alternativa de promover o desenvolvimento de um projeto de habilitação para esses professores, de forma gradativa.

O projeto Logos II, concebido dentro dos princípios que norteiam o ensino supletivo no País, tem como propósito habilitar para o magistério professores não titulados, que estejam exercendo atividade docente nas quatro primeiras séries do 1º grau, predominantemente na zona rural e em pequenas concentrações urbanas. A estratégia de educação à distância foi escolhida, depois que diversas tentativas anteriores apresentaram suas limitações, sobretudo no caso de cursos de curta duração e, pela não oferta aos professores de uma escolarização escolar. Desta forma, sem retirá-los de sala de aula, foi possível oferecer-lhes um conjunto de conhecimentos, informações e capacidades que, ao mesmo tempo que elevasse seu nível de formação, pudesse dotá-los de habilidades para aplicação imediata.

Após um estágio piloto desenvolvido a partir de 1975, o projeto foi implementado e acompanhado nos Estados da Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte e Rondônia, após um período de pré-teste dos aspectos pedagógicos e operacionais junto a uma clientela de 1900 alunos, em 4 Estados da Federação. Os resultados desse pré-teste forneceram as bases para a montagem do projeto que em sua primeira fase, de 1976 a 1980, previa o atendimento a cerca de 46.000 alunos, após o que passaria à fase de expansão. O projeto abrange atualmente 19 Estados da Federação, num total de 751 municípios, atendidos por 264 núcleos pedagógicos, com um envolvimento, em 1981, de mais de 50.000 professores leigos, em algum estágio do Projeto. Até dezembro de 1980, cerca de 10.000 professores haviam obtido a habilitação de 2º grau, para o Magistério pelo Logos II, num conjunto de aproximadamente 28.000 alunos envolvidos.

As informações e dados que apresentamos sobre o Projeto, em nível nacional, foram levantados numa pesquisa desenvolvida pelos professores João Batista Araujo e Oliveira e François Orivel, publicada em março de 1981. Integra esse trabalho a série de atividades desenvolvidas pelo Programas de Estudos e Pesquisas da ABT, cujo objetivo é aprofundar os conhecimentos sobre ensino à distância e o uso da tecnologia educacional no País.

O estudo, em questão, elaborado pela ABT, para o MEC/SEPS, com o título "Projeto Logos II - Solução Viável para a Formação Permanente de Professores", apresenta, dentre outras, a seguinte consideração:

- "os resultados da avaliação anterior e da presente análise por nós realizada

mostram que, em seus próprios méritos, e em relação a outros projetos nacionais e internacionais, o Projeto Logos II funciona bem, proporciona resultados interessantes do ponto de vista de custos e efetividade e merece, das autoridades competentes, uma atenção particular, tendo em vista as decisões sobre a continuidade e forma de expansão do projeto".

1.1. O Projeto Logos II no Estado do Rio de Janeiro

A Secretaria de Estado de Educação e Cultura tem em vigor um plano quadrienal de ação - o PAEC-1980-83, composto de Programas que, integrados, dão origem a projetos e atividades, através dos quais a ação se processará. No caso do Projeto Logos II, considerado relevante para o Sistema, visto que beneficiará um contingente de educadores que têm prestado sua valiosa colaboração às redes escolares mantidas pelo Estado e pelos Municípios, sem oportunidade anterior de regularização de sua situação funcional, observa-se uma integração dos Programas Expansão e Melhoria do Ensino com o de Recursos Humanos para a Educação.

Segundo este, "a procura de um padrão de excelência para o ensino orienta a ação no sentido de um aperfeiçoamento profissional permanente, no qual devem ser considerados a formação em níveis sucessivamente mais elevados, a atualização técnico-pedagógica, a especialização e o treinamento para tarefas específicas".

A Política de Valorização dos Recursos Humanos da SEEC/RJ procura enfatizar que "a melhoria do ensino está estreitamente relacionada ao preparo do professor, tanto no que se refere aos conhecimentos relativos à sua especialização, como aos das técnicas a serem utilizadas para motivar e dinamizar o processo ensino-aprendizagem. Assim, mais do que em qualquer outra área de atividade, ao pessoal do magistério devem ficar asseguradas condições para enfrentar os desafios provocados pela dinâmica do processo de criação e renovação do conhecimento".

O relator do Parecer nº 223/80 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que aprova o Projeto Logos II, em nível estadual, declara em seu voto que este Projeto "vem atender às exigências de modernização do processo pedagógico, utilizando-se de novas metodologias. A situação de desamparo didático em que se encontra o professor leigo tem conseqüências danosas para o rendimento do sistema educacional. Trata-se, assim, de procurar o aperfeiçoamento do corpo docente, em exercício no sistema de ensino, preparando-o pedagogicamente em cursos de formação. Esta estratégia vem atender às diretrizes básicas do PAEC, que se compromete com a melhoria da ação educativa, através da preocupação permanente e o

investimento maciço no aperfeiçoamento do corpo docente".

Com respaldo legal e apoio incondicional, por parte das autoridades responsáveis pela Educação no Estado, foi lançado no Estado do Rio de Janeiro, em 1980, o Projeto Logos II, nos Centros Regionais de Educação e Cultura (CRECs) de Itaperuna, Campos, Friburgo, Macaé, Três Rios e Barra do Piraí com um atendimento programado para 41 municípios, sendo prevista sua implantação, em 1981, nos CRECs de Barra Mansa, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Niterói, Petrópolis, Teresópolis, Rio Bonito e Cabo Frio, com atendimento programado para 19 municípios. Em sua primeira etapa, o Projeto vem atendendo a 297 professores, a partir de uma previsão inicial de 550 professores. Para a segunda etapa, foram abertas as inscrições nos respectivos CRECs, não estando ainda confirmado o número exato de participantes.

Em algumas destas localidades o Projeto desenvolve-se, com núcleos pedagógicos sediados em colégios estaduais que oferecem Curso de Formação de Professores, de modo a estabelecer um fluxo de informações que favoreça ao trabalho desenvolvido pela SEEC, para revitalização desta área de ensino no que se refere ao processo pedagógico.

1.2. Planejamento, Implementação e Avaliação do Projeto Logos II

Ao MEC, através da Subsecretaria de Ensino Supletivo da SEPS, compete o planejamento geral e pedagógico do sistema, bem como o acompanhamento do projeto, o que é feito não só através da supervisão sobre o CETEB, como também através de contatos diretos com as Cerências Regionais. É o MEC, também, o financiador das Unidades Federadas participantes da fase piloto, entregando-lhes os fascículos gratuitamente, fornecendo alguns recursos para a montagem e operação dos centros regionais e proporcionando, via CETEB, treinamento e assistência técnica.

Ao CETEB ficaram reservadas as funções executivas e operacionais do Projeto. O CETEB é uma instituição privada, com sede em Brasília, sem fins lucrativos, que desde 1968 opera na área educacional. O CETEB ocupa-se das funções de coordenação pedagógica, produção e testagem dos módulos, operação do sistema e do sistema de informações e avaliação.

A coordenação pedagógica faz-se através da orientação geral e da supervisão específica, que se dá por meio de manuais de instrução, visitas aos Estados, sessões de treinamento e relatórios periódicos.

A produção de módulos constitui-se numa fase bastante complexa, pois o

programa consiste em 206 módulos, em 30 séries (ou disciplinas), que equivalem a uma duração estimada de 4010 horas de estudo. O currículo que os módulos representam obedecem às normas oficiais e foi elaborado após pesquisas de identificação da clientela. Observações e avaliações constantes dos módulos levaram a revisões no seu agrupamento e seriação, bem como sugeriram a necessidade do desenvolvimento local de materiais e atividades didáticas em algumas disciplinas, particularmente nas decorrentes das matérias do Núcleo Comum (Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão).

Os módulos são de tamanho variado e dividem-se em duas séries básicas: educação geral, correspondendo aos conteúdos do primeiro e do segundo grau, com um total de 108 módulos, e 97 de formação especial, correspondendo à profissionalização (ou seja, às disciplinas específicas do curso de formação de professores), num total de 208 módulos. Há também 3 módulos de preparação do cursista.

Ao CETEB compete ainda desenvolver diversas modalidades de treinamento (para as gerências, para os professores, etc...), atividades de acompanhamento, monitoração, coleta e análise de dados, elaboração de relatórios e avaliações, reuniões com o MEC e com os Estados, e atividades afins, incluindo documentação e publicações sobre o Projeto.

A unidade básica do projeto é o Núcleo Pedagógico. Nele funciona um professor, com a função de orientador de aprendizagem, além de desenvolver tarefas pedagógicas e administrativas.

Uma vez inscritos e iniciados no sistema, através de uma série especial de módulos introdutórios, os professores leigos recebem um número variável de módulos, de 3 a 7 em geral, segundo a escolha de disciplinas que faça. Depois de estudá-los em suas casas e locais de trabalho, e realizarem as tarefas nele previstas, os alunos dirigem-se ao NP para receber tutoria adicional, esclarecer dúvidas, submeter-se aos testes correspondentes a esses módulos ou participar de reuniões, denominadas Encontros Pedagógicos. A metodologia adotada permite que cada cursista avance de acordo com seu ritmo de aprendizagem, podendo, se assim o desejar, submeter-se aos pré-testes de quaisquer módulos, e, caso aprovado, ficar dispensado de cumprí-los. Na prática, os estudos realizados comprovam que essa alternativa é pouco utilizada.

Uma experiência vivenciada no processo e que merece um destaque especial é a utilização do micro-ensino, que substitui a supervisão do ensino, com vistas ao desenvolvimento de cinco habilidades básicas: variar situações-estímulo, fazer perguntas, ilustrar exemplos, empregar reforços e aumentar a

participação dos alunos. Para tanto, os cursistas recebem módulos especiais de treinamento, preparam suas mini-sessões e as apresentam, para análise e crítica, em reuniões especialmente marcadas para esse fim, com grupos de 8 a 12 participantes. Há indícios de que imediatamente os alunos transferem essas habilidades para suas salas de aula, com grande proveito.

Os Encontros Pedagógicos aos quais os cursistas devem comparecer mensalmente têm menos ênfase no aspecto de ensino de matérias e recuperação de conteúdos (que é objeto de tutoria à parte) do que no desenvolvimento de atividades mais gerais de socialização, motivação, aplicação de conhecimentos à realidade regional, desenvolvimento de criatividade, iniciativa e senso de participação.

O acompanhamento das atividades dos NPs processa-se através de visi-tas de supervisão realizadas pelos técnicos das Gerências Regionais, que avaliam o desempenho dos orientadores de aprendizagem, tanto nos aspectos administrativos quanto nos aspectos pedagógicos. Em cada bimestre, as Gerências Regio-nais promovem reuniões com os orientadores, na capital da UF, para análise dos resultados e novas orientações participando, eventualmente, nesta oportunidade, pessoal do CETEB ou do MEC.

O controle existe nos diferentes níveis de administração do projeto, sendo que no NP é exercido através do preenchimento de um certo número de fi-chas que tratam de frequência, desempenho em cada módulo, entrevista com alunos que se evadem e também registram aspectos relativos a estoques, reuniões, etc...

A existência de mecanismos de "feedback", avaliação e controle, e o contato quase que permanente com os Estados e o MEC, permitiu uma série de mo-dificações ao longo do processo. As mudanças mais importantes referem-se à quantidade de alunos por orientador, relação essa que foi sensivelmente reduzi-da; ao estágio supervisionado, substituído pelo micro-ensino; aos objetivos do encontro pedagógico; à reavaliação, atualização e redimensionamento dos módulos para atender às diversas circunstâncias (quantidade, recuperação de habilidade de leitura, nível de dificuldade, etc.); aos mecanismos de treinamento dos orientadores de aprendizagem; aos planos de avaliação; aos critérios para abertura de Núcleos Pedagógicos e outras medidas de caráter administrativo e técnico.

Estes ajustamentos do projeto à realidade não desfiguraram a sua identidade original, que é assegurada, sobretudo, pela supervisão direta exercida pela equipe do MEC junto a cada UF, sem prejuízo da atuação orientadora do CETEB.

2- Projeto "Qualidade de Ensino"

Para a elaboração do Plano de Ação de Educação e Cultura-PAEC - 1980/83 da SEEC/RJ foram efetivados levantamentos que comprovam não ter sido ainda conseguida a universalização do ensino de 1º grau, bem como o baixo índice de produtividade do sistema educacional, caracterizado por elevadas taxas de reprovação, de repetência e de evasão, que se acentuam na faixa da 1ª à 4ª série do 1º grau.

Estudos relativos a este tipo de problema revelam que é uma constante nos diferentes sistemas de ensino do País a relação entre o baixo aproveitamento dos alunos e o despreparo dos professores para o desempenho de suas funções, metodológica e conteudisticamente.

Outras causas existem como mantenedoras desta situação, as quais, devidamente equacionadas, estão sendo atacadas no Estado do Rio de Janeiro, através de um programa de expansão quantitativa da rede escolar e melhoria qualitativa do ensino, esta como um resultado de ações que envolvem tanto a assistência direta ao educando quanto a melhoria do potencial disponível de recursos humanos. Observa-se que tal melhoria não pode ser medida ou avaliada em função do número de docentes em exercício, mas da qualidade de sua atuação.

O Programa de Recursos Humanos para a Educação, do PAEC, enfatiza em sua política que "no processo educacional, produtividade e recursos humanos estão intimamente associados, relacionamento que se acentua na medida em que aumenta a competência técnica desses recursos".

A SEEC/RJ, em resposta ao desafio da qualidade, programou projetos e atividades que atingissem diretamente a ação docente, com o propósito de garantir a melhoria do ensino, capacitando seus professores sem afastá-los de suas atividades e a custo compatível com as disponibilidades financeiras do Estado.

O Projeto "Qualidade de Ensino" objetiva atender professores de 1ª a 4ª série do 1º grau de todo o Estado, utilizando módulos instrucionais para treinamento à distância, tecnologia esta considerada mais adequada por manter os professores em seu local de trabalho, respeitando o ritmo de aprendizagem e a disponibilidade de tempo de cada um.

2.1. Planejamento, Implementação e Avaliação do Projeto - "Qualidade de Ensino"

Uma equipe de técnicos da SEEC/RJ, representantes de diferentes órgãos, programou a ação a ser deflagrada, a partir da elaboração do projeto, da produção de módulos, do estabelecimento de objetivos para o treinamento de orientadores de aprendizagem, assim como a definição de mecanismos para a validação do material u tilizado.

Consideradas a abrangência do trabalho e a amplitude de suas metas, o Projeto Qualidade de Ensino prevê a sua realização em etapas, de modo a atender to da a clientela do Estado.

Em um primeiro momento procede-se ao atendimento a cerca de 1.000 professores da rede estadual de ensino, em 69 escolas de 1º grau, através da utilização de sete módulos instrucionais, a saber: I- Habilidade de Leitura; II- Expressão oral e escrita; III- Raciocínio Lógico/Resolução de problemas; IV- Pensamento Científico/Experimentação; V- Noção de Tempo e Espaço/Leitura de Mapas e Gráficos; VI- Dinâmica de Grupo e VII- Avaliação.

Cada escola selecionada para implantação do Projeto na primeira etapa, indicou um professor que atua como orientador de aprendizagem, junto aos docentes de 1ª a 4ª série; depois de devidamente treinado o orientador é responsável pela distribuição do material, pela realização de Encontros Pedagógicos e pela avaliação do desempenho do cursista, registrando os acertos, por módulo, de cada treinando e controlando a sua frequência aos Encontros Pedagógicos. Os critérios estabelecidos para a expedição de certificados são: 100% de frequência do cursista aos Encontros Pedagógicos e 80% de acertos no pós-teste de cada módulo concluído.

A equipe responsável pela execução do Projeto, encontra-se periodicamente, para desenvolver uma forma de acompanhamento do Projeto, através de visitas às escolas, de entrevistas com participantes do curso e de reuniões para uma avaliação do processo, possibilitando a sua realimentação ao corrigir os desvios detectados.

Um plano de validação do material foi elaborado, com o objetivo de verificar a adequação dos módulos à clientela, quanto ao seu conteúdo e à metodologia adotada.

Os resultados do acompanhamento, controle e avaliação desta primeira etapa do Projeto deverão estabelecer direções para que se processe a expansão prevista para um atendimento a 13000 professores da rede estadual, tendo sido proposta para esta etapa a utilização do ensino por correspondência.

3- Projeto "Avanço"

Trata-se de projeto proposto pelo MEC à Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, como forma de estabelecimento de necessidades do Ensino de 1º Grau, com vistas à elaboração de módulos instrucionais destinados à atualização de professores de 1ª a 4ª série.

A partir do levantamento realizado, em nível nacional, a SEPS/MEC, através da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, produziu a "Série Avanço", cujos objetivos precípuos são a melhoria e o aperfeiçoamento do desempenho do professor de 1º grau.

A primeira tiragem (de 200.000 exemplares), que atingirá 10.000 professores das Unidades Federadas, compõe-se de uma série de módulos, com os seguintes assuntos: 1- Planejando o Ensino; 2- Como Organizar Cantinhos; 3- Usando o Ambiente como Laboratório de Ensino; 4- Clube de Leitura; 5- Como envolver a Comunidade no Trabalho Escolar; 6- A Associação de Pais e Mestres e 7- Centro Cívico Escolar.

A formação deficiente do professor de 1º grau, paralelamente à expansão quantitativa dos sistemas, conduz a padrões de ensino não satisfatórios. A qualidade do ensino representa um desafio à competência profissional dos educadores. Entre os esforços despendidos para suprir deficiências do professor no processo ensino-aprendizagem, destaca-se a atualização do professor em serviço, constituindo um dos meios de assitência e apoio para a melhoria de seu desempenho.

"Um dos maiores óbices que se tem registrado na área de treinamento resulta das dificuldades em deslocar o pessoal para as agências de treinamento acarretando elevação de custos, isolamento da realidade e conseqüente redução da eficiência e eficácia".

O que acima transcreve-se destaca uma das razões que justificaram a realização deste Projeto no Estado, pois com a utilização de módulos poder-se-á atender ao ritmo individual de cada cursista com um treinamento em serviço.

3.1. Planejamento, Implementação e Avaliação do Projeto Avanço, no Estado do Rio de Janeiro

Com o propósito de atuar sobre a qualidade do ensino em sala de aula, através do aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem em aspectos que se apresentam como básicos ao bom desempenho, quer digam respeito a conteúdos gerais

de fundamentação pedagógica ou a aspectos práticos para a orientação do ensino, a SEEC implantou em 1981, experimentalmente, o "Projeto Avanço", nos Municípios de Angra dos Reis, Parati e Mangaratiba.

Uma equipe de técnicos da SEEC (representantes da Coordenação de Ensino de 1º Grau, da Coordenação de Supervisão Educacional, da Assessoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Subsecretaria e do Laboratório de Currículos) tem mantido uma ação integrada, tanto no planejamento, quanto na implementação do Projeto.

A seleção do CREC de Angra dos Reis, como piloto, deveu-se a uma especial carência de pessoal qualificado e de oportunidades de treinamento para este pessoal, naquela área.

A clientela dessa fase experimental é constituída de 304 professores da 1ª a 4ª série do 1º grau de escolas localizadas, predominantemente, na zona rural e em pequenas concentrações urbanas. A dificuldade de acesso de muitas destas escolas à sede dos Municípios, como por exemplo escolas localizadas em pontos da serra ou em ilhas ao longo do litoral, justifica a realização de um trabalho com tais características.

Outra razão foi o tipo de professor, aquele que atua em escolas unidocentes, cujos alunos de diferentes séries estão agrupados numa mesma sala. Tudo que por ele for feito é pouco, diante de suas necessidades.

A estratégia adotada consistiu na indicação pela direção do CREC de elementos que atuariam em níveis de Município e de escola, como responsáveis pelo treinamento, prestando esclarecimentos aos professores, após a distribuição dos módulos, e a consequente avaliação dos cursistas.

A equipe coordenadora, tendo em vista a carência de pessoal disponível e habilitado nos Municípios envolvidos, realiza um trabalho de supervisão de campo, através de visitas e reuniões periódicas de acompanhamento, controle e avaliação do processo.

Cada professor desenvolverá sete módulos apresentando, ao final de cada um, o pós-teste ao responsável pelo Projeto na unidade escolar, para avaliação do conteúdo.

A adequação dos módulos à clientela será verificada, através de uma ficha de avaliação, cujos dados serão tabulados por módulo e, posteriormente, enviados ao MEC. Ao final do treinamento utilizar-se-á uma ficha de avaliação para ser coletada a opinião dos professores envolvidos, quanto aos objetivos, à estratégia e à avaliação do Projeto.

A receptividade dos cursistas e dos elementos orientadores pode ser sen

tida como favorável, desde os primeiros contatos, tendo-se recebido a solicitação de que fossem também envolvidos como participantes os alunos do curso de formação de professores, como recurso complementar e de apoio pedagógico à disciplina - Didática.

Observa-se que uma nova frente se abre para esta modalidade de treinamento, como meio auxiliar do trabalho que se desenvolve com a finalidade de revitalizar os cursos de formação de professores aprimorando o desempenho dos alunos-mestres.

4- Curso de Tecnologia Educacional Aplicada ao Ensino de Primeiro Grau - Planejamento, Implementação e Avaliação

A ABT como entidade privada de caráter científico-educativo e sem fins lucrativos, fundada em 1971, atuando em várias frentes, concentra-se hoje, prioritariamente, na capacitação de recursos humanos e na produção e veiculação de subsídios teóricos e práticos para a ação na área de Tecnologias Educacionais, contribuindo na busca da melhoria qualitativa e quantitativa da educação, em todas as áreas e níveis.

A Teleducação traz respostas flexíveis e diversificadas às demandas de aperfeiçoamento e especialização dos educadores interessados em participar do esforço de renovação da educação.

Em sua programação para 1981, a ABT oferece um Curso de "Tecnologia Educacional Aplicada ao Ensino de 1º Grau", por correspondência, que possibilita um estudo individualizado, estabelecido a partir dos interesses dos próprios alunos. A população-alvo consiste em professores com formação em nível de 2º Grau e experiência de magistério, como pré-requisitos mínimos.

O curso desenvolve-se no período de 12 meses, constituído de 10 lições, havendo a previsão de que o aluno execute uma lição por mês. De acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno, esse tempo poderá ser reduzido ou ampliado, já que o estudo é inteiramente individualizado.

Com o propósito de colaborar para a melhoria do ensino, através da capacitação de professores para a utilização da tecnologia educacional em atividade docente, o curso foi composto dos seguintes assuntos:

- Lição Introdutória: Proposta de Estudo:
 - . Reflexões sobre a Realidade Educacional Brasileira
 - . Conceitos Básicos de Tecnologia Educacional

- . Tecnologia Educacional e Educação
- . Estrutura e Desenvolvimento do Curso: conteúdo, metodologia e processo de avaliação
- . Sistemática de Implementação: Contrato de Estudo.

Lição II- Fundamentos Científicos da T.E.: Teorias Psicológicas de Aprendizagem

Lição III- Fundamentos Científicos da T.E.: Teoria de Sistemas

Lição IV- Fundamentos Científicos da T.E.: Teoria de Comunicação

Lição V- Análise de Objetivos de Ensino

Lição VI- Formulação de Tarefas de Aprendizagem

Lição VII- Estratégias de Aprendizagem

Lição VIII- Estratégias da Aprendizagem

Lição IX- Recuperação da Aprendizagem

Lição X- Planejamento Didático.

A produção dos materiais instrucionais e a implementação do curso são de responsabilidade da ABT competindo-lhe, também, conferir certificados aos alunos que alcançarem o padrão mínimo de rendimento aceitável. À coordenação do curso compete o acompanhamento das atividades discentes, organizadas em um programa de estudo individualizado para cada aluno, estabelecido a partir de seus próprios interesses, estabelecendo-se um processo sistemático de troca de correspondência entre a coordenação e cada aluno.

A SEEC/RJ, ao dar continuidade à sua programação de desenvolvimento de pessoal, contratou os serviços da ABT para capacitar 300 professores da rede estadual, com a realização desse curso à distância, sem afastá-los de suas funções. Ao CTE, órgão de apoio - técnico da SEEC, na área de tecnologias educacionais, cabe a iniciativa da proposta e o controle dos trabalhos, no âmbito do sistema de ensino.

5- Treinamento de Recursos Humanos - Via Rádio

O alcance da meta de universalização de 1º grau encontra-se seriamente comprometido. Acentuada é a carência de oportunidades em nível do ensino de 1º grau, onde a demanda se faz cada vez mais crescente.

Entre as alternativas oferecidas aos diferentes sistemas de ensino, para solução dessa problemática, encontra-se o Curso Supletivo de Primeiro Grau - Via Rádio (SPG/Via Rádio) que visa a "oferecer oportunidades educacionais, prioritariamente, a uma clientela evadida e/ou não absorvida pelo sistema regular de ensino de 1º grau sem deixar, no entanto, de atender, na modalidade de suplemento, aos que buscam atualizar e/ou acrescentar conhecimentos aos já adquiridos".

A teleeducação propicia o atendimento a um maior número de pessoas, em diferentes localidades, de forma concomitante. Com a utilização de aulas veiculadas pelo rádio, integradas a outros meios de ensino, como fascículos, livros-texto, jornais, etc..., o ensino à distância se concretiza, otimizando o atendimento à clientela que deseja um crescimento pessoal pela Educação.

O Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC ocupa, em nível nacional, o espaço relativo à programação e implementação dos cursos, via rádio, articulando-se às emissoras brasileiras, do norte ao sul do País. O Projeto Minerva, o Projeto Seringueiro e o SPG/Via Rádio, entre outros, são frutos do trabalho de uma equipe que domina esta tecnologia e nela acredita, levando a educação àqueles que por ela anseiam e dela necessitam, para o seu efetivo engajamento à força produtiva e /conseqüente/integração social.

A veiculação de cursos pelo rádio pressupõe diferentes formas de recepção e existência de recursos humanos aptos a assumirem o papel de facilitadores da aprendizagem, num processo de ensino que ocorre à distância.

Quer atuem em recepção controlada, quer em recepção organizada, os orientadores de aprendizagem precisam ser preparados de modo a conduzir os alunos a um desempenho satisfatório, num contexto educacional amplo e diversificado, em que variáveis muitas vezes incontroláveis atuam, exigindo do orientador segurança e eficiência no desempenho de seu papel.

Para tal, o SRE/MEC tem realizado treinamentos via rádio, por Projeto, em cada Unidade Federada, com o objetivo de capacitar os supervisores e orientadores de aprendizagem, que são envolvidos nos cursos à distância, para o exercício de suas funções, de ordem pedagógica, administrativa e social.

A SEEC/RJ, em convênio com o SRE/MEC, está oferecendo o curso SPG/ via rádio, à clientela do ensino supletivo, em locais onde há demanda e insuficiência na oferta de vagas ou de recursos humanos qualificados. O lançamento deste curso no Estado exigiu o treinamento de Orientadores de Aprendizagem e de Implementadores de Tecnologias Educacionais e do Ensino Supletivo que atuam no curso em recepção organizada (telepostos) e controlada (Centros de Estudo Supletivo). O trei

namento desenvolvido com apoio de gravações em fitas "cassette", constituiu-se de cinco aulas, sendo três de informações gerais e duas de didática específica de cada disciplina, devendo repetir-se, antes do início de cada etapa do curso, num total de três. No Estado do Rio o modelo proposto pelo SRE/MEC para o treinamento foi adaptado às condições locais.

6- Desenvolvimento de Recursos Humanos do Sistema Maranhense de Televisão Educativa

A elaboração do I Plano Trienal de Desenvolvimento de Recursos Humanos - IPDRH (1979/1981) consistiu num atendimento a uma realidade percebida pelos dirigentes e técnicos da FMTVE. Instituição que, na busca de soluções para uma problemática diagnosticada, decorrente da expansão do Sistema de TVE no Maranhão, partiu para uma reorganização administrativa e conseqüente preparação dos recursos humanos que nela atuam, de modo a assegurar a execução e a eficiência desejável nos programas globais e setoriais a curto, médio e longo prazos.

Esta situação foi considerada, a partir de uma avaliação diagnóstica da TVE do Maranhão e da certeza de que "as instituições educativas, que utilizam em ampla escala meios de comunicação modernos enfrentam-se com problemas de pessoal cujas soluções têm sido encontradas, constantemente, ao final de ensaios e erros, ocasionando perdas de tempo e dinheiro. A evolução, a reforma e a modernização dos sistemas educativos e, em numerosos casos, a introdução de novas tecnologias provocam a transformação de papéis das categorias clássicas do pessoal de educação, como: docentes, administradores, orientadores e supervisores, além de estimularem e propiciarem a criação de cargos de especialistas, dos mais diversos, que se consagram a elaborar os programas, a produzir e a utilizar o material didático, a orientar e avaliar os educandos e os educadores" (IPDRH).

A sistemática adotada, até 1978, na capacitação de recursos humanos da FMTVE, compunha-se de "ações deflagradas a partir de projetos para resolver problemas específicos, voltados mais prioritariamente para o nível operacional da área Pedagógica colocando em plano secundário as outras áreas, que se constituem apoio imprescindível para otimização do Sistema".

"Outro aspecto significativo é o enfoque que geralmente caracterizou a metodologia adotada nos treinamentos e assistências técnicas. Ao invés de adotar-se estratégias que levassem os participantes a uma reflexão crítica, a questiona-

mentos que pusessem em cheque a validade de um modelo pedagógico que nasceu para oferecer um currículo voltado para as necessidades de uma época e de uma clientela urbana e, que pouco a pouco foi se expandindo para o interior do estado, a tônica permaneceu em reforçar as idéias preconizadas no modelo, consagrado por todos, ACABADO. Assim, cada vez mais internalizou-se a inovação, mas não se aprendeu a inovar" (IPDRH).

A constatação de fatos e evidências fez com que as autoridades educacionais refletissem sobre a real qualificação do pessoal em exercício na FMTVE, para o desempenho de tarefas diversificadas e específicas de cada ocupação dentre as existentes num sistema de televisão educativa. A classificação operacional dessas ocupações representa um fator preponderante num processo de desenvolvimento de recursos humanos, já que sem o conhecimento de como se organiza e distribui o trabalho, com vistas à consecução dos objetivos específicos do sistema, torna-se impossível fazer previsões e programar, realisticamente, a atuação.

Desta forma, "a FMTVE para alcançar seu objetivo-fim, de forma a integrar o jovem à dinâmica social, percebe a necessidade de adequar seus recursos humanos como um todo, ao processo inovador, capacitando-os, dentro de uma visão sistêmica e contínua, a atuar como agentes multiplicadores no processo ensino-aprendizagem" (IPDRH).

Uma das diretrizes do IPDRH consiste no oferecimento de novas estruturas à Educação Permanente, levando em conta a necessária articulação entre as inovações propostas e a capacidade de inovar, através da utilização de novas tecnologias que favoreçam ao desenvolvimento de recursos humanos.

A implementação do IPDRH teve como propósito propiciar condições que favorecessem à auto-renovação do Sistema, visando ao seu aperfeiçoamento e à efetivação de inovações, através da formação contínua dos recursos humanos que nele atuam.

O diagnóstico das características sócio-profissionais do pessoal em exercício na FMTVE, elaborado a partir de levantamentos de dados pessoais junto aos servidores, permitiu estabelecer linhas de ação para montagem do I Plano Trienal de Desenvolvimento de Recursos Humanos do Sistema Maranhense de Televisão Educativa, bem como, fixar os objetivos, adequando os programas, subprogramas e projetos a uma realidade contextual já definida.

A análise das funções confiadas aos diversos agentes de um sistema educativo que utiliza a televisão pode ser levada a bom termo, seguindo-se a cadeia: programação, produção, elaboração, difusão, exploração e avaliação. Esta análise parte da elaboração de programas educativos e vai até os agentes que atuam no

Sistema de Recepção, os quais têm a tarefa de explorar estes programas com fins pedagógicos, a saber: os Orientadores de Aprendizagem, os Supervisores Pedagógicos e os outros elementos que participam do processo ensino-aprendizagem, no sistema de ensino não convencional.

No caso da teleducação, em geral, e da FMTVE, em particular, a demanda e a oferta de mão-de-obra especializada não correspondem a um processo de expansão caracterizado, quer no seu aspecto quantitativo, quer no seu aspecto qualitativo, ocasionando desvios quanto aos resultados previstos e alcançados. Em estudos realizados sobre a preparação de pessoal especializado para cumprir as tarefas do processo de teleducação, encontram-se recomendações no sentido de que a mesma se processe através de estágios ou cursos de treinamento, relacionados ao perfil profissiográfico de cada ocupação.

Em termos de formação, percebe-se a inexistência de pessoal habilitado com aprofundamento na área de Tecnologias Educacionais, o que pode ocorrer em colégios de 2º grau, com estudos adicionais em área específica. No curso de Pedagogia, a formação de pessoal para a teleducação é o anseio de alguns e a necessidade de muitos. Estas idéias têm sido objeto de proposta de trabalho que seria desenvolvido pela FMTVE, em articulação com a Universidade Federal do Maranhão e a Secretaria de Educação, colocando-se o Sistema Maranhense de Televisão Educativa como campo experimental, um sistema-laboratório.

Este exemplo pode e deve ser levado ao conhecimento daqueles que de alguma forma estão envolvidos com um processo de Educação à Distância, para uma possível troca de experiências e reajustes em seus planos ou modelos, após uma avaliação sistemática dos cursos oferecidos, sendo verificada a adequação dos mesmos às diversas ocupações ou funções, de forma que sejam determinados aqueles que na realidade satisfazem às necessidades do momento e às exigências dos trabalhos.

Os efeitos dessa política de Valorização dos Recursos Humanos serão observados no processo de democratização do ensino de 1º grau, com atendimento à demanda de uma população escolarizável, em zonas carentes e de difícil acesso, representativa dos maiores "bolsões de pobreza" do País, existentes no Nordeste brasileiro.

III- Conclusões e Indicações

Esta parte deverá ser composta ao término dos trabalhos desenvolvidos nas sessões de estudo da área. Como contribuição para as discussões, levantamos algumas questões que possam conduzir o grupo a conclusões e indicações sobre o tema-

"Educação à Distância, Formação de Educadores".

- 1- O que significa para vocês Educação à Distância?
- 2- Como vocês identificam, do ponto de vista legal, a formação regular de professores, através de um processo de Educação à Distância?
- 3- De que forma um processo de Educação à Distância pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino?
- 4- A revitalização dos cursos de formação de professores, considerada relevante pelos sistemas de ensino, poderá ser favorecida com um trabalho de teleeducação?
- 5- Qual a aplicabilidade da Pedagogia da Comunicação, no processo da Educação à Distância?
- 6- Como vocês definem o papel do educador num processo de teleeducação?
- 7- O que lhes parece a realização de cursos superiores ou de 2º grau, em nível de estudos adicionais, com aprofundamento em Tecnologias Educacionais, objetivando a habilitação de professores e especialistas para a teleeducação?
- 8- A partir das experiências relatadas, que promovem a formação contínua de educadores à distância, como devem ser vistas as funções - planejamento e avaliação da teleeducação?

IV- Roteiro Proposto para o Trabalho das Sessões de Estudo

Sessão	Dia	Horário	Conteúdo	Metodologia
I	28/09	10h45' às 12h45'	Documentos base do <u>Semi</u> <u>nário</u> e da <u>Área</u> de <u>Estu</u> <u>do</u>	Leitura em pequenos grupos
II	28/09	14h15' às 16h15'	Aspectos legais da for- mação de educadores, <u>nu</u> <u>ma</u> ação regular e <u>suple</u> <u>tiva</u> do ensino	Discussão, a partir do texto básico, em pequenos grupos. Relato dos grupos em painel
III	29/09	10h45' às 12h45'	Educação à Distância - papel dos educadores - formação de educadores	Discussão, a partir do texto básico, em pequenos grupos, <u>com</u> <u>pondo</u> painel <u>integra</u> <u>do</u>
IV	29/09	14h15' às 16h15'	Análise das experiênci <u>i</u> as descritas, em rela- ção ao planejamento e a avaliação de um pro- cesso de educação à distância	Discussão, a partir do texto básico, em pequenos grupos
V	30/09	10h45' às 12h45'	Idem	Idem Técnica de GV/GO
VI	01/10	10h45' às 12h45'	Conclusões e recomenda <u>ç</u> <u>ões</u> , quanto à formação de educadores, através e para uma ação <u>educati</u> <u>va</u> à distância	Discussão em pequenos grupos
VII	01/10	14h15' às 16h15'	Idem Aprovação do Documento da Área	Discussão em grande grupo

18/09/81

XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:
Planejamento e Avaliação



DOCUMENTO Nº 1

Educação Pré-Escolar

MARIA EUGÊNIA DIAS DE OLIVEIRA

promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional
colaboração: SEAT/MEC · SENAI
SESU/MEC · SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Maria Eugênia Dias.

Educação à distância - uma alternativa de atendimento para o pré-escolar? Rio de Janeiro, ABT, 1981.

42 p.

Bibliografia

Trabalho apresentado no XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - Educação à distância: Planejamento e avaliação. Rio de Janeiro, 27 de setembro a 2 de outubro de 1981.

Oliveira, Maria Eugênia Dias.

Educação à distância - uma alternativa de atendimento para o pré-escolar? Rio de Janeiro, ABT, 1981.

(Ficha 2)

1. Pré-escolar - Educação à distância.

I. ABT. II. Título:

SUMÁRIO

1. Aspectos gerais do planejamento da educação pré-escolar - dados da avaliação diagnóstica, objetivos e funções.
2. A variável distância no processo ensino-aprendizagem.
3. Caracterização da clientela em programas de atendimento ao pré-escolar.
4. A questão dos meios - critérios de decisão, potencialidades, atendimento.
5. Breves considerações sobre algumas experiências de utilização da televisão e do rádio em educação pré-escolar.

Educação à distância - uma alternativa de atendimento para o pré-escolar?

Apresentação:

No tocante ao objeto deste documento - analisar a Educação à Distância que vem sendo realizada no Brasil; especificamente na área pré-escolar, tomando como marco referencial o planejamento e a avaliação - colocam-se, de imediato, duas ordens conexas de problemas:

. Identificar experiências realmente significativas e recolher dados confiáveis que sirvam de parâmetro para delimitação do campo de análise.

. fundamentar a formulação de proposições com um embasamento teórico-conceitual criterioso, situando as soluções no quadro viável das reais possibilidades educacionais do país.

Se analisar a educação brasileira, nos seus variados aspectos, se constitui em tarefa de difícil exequibilidade, mesmo partindo dos resultados de estudos desenvolvidos pelas diferentes organizações públicas e privadas, responsáveis por gerenciar os sistemas de educação, dificuldade maior se apresenta para analisar, a curto prazo, a educação à distância na área pré-escolar, com os percursos metodológicos usuais de que poderíamos dispor nas atuais circunstâncias, considerando a precariedade das experiências desenvolvidas e a forma assistemática de acompanhamento que vem caracterizando, no Brasil, iniciativas dessa natureza.

Para efeito de organização do documento, optamos por direcionar a abordagem do tema na sequenciação de itens que se segue, pretendendo orientar os participantes do Ciclo de Estudos no sentido de conhecer, em bases exploratórias, as potencialidades da educação à distância para atendimento à clientela pré-escolar, bem como identificar os principais problemas relativos ao planejamento e à avaliação nessa área, visando oportunizar uma formulação consciente de proposições.

1. Aspectos gerais do planejamento da Educação Pré-Escolar - dados da avaliação diagnóstica, objetivos e funções.

Ao escolher uma metodologia de trabalho para organizar o presente documento optamos, buscando concorrer para a coerência final dos resultados do Seminário, partir, a cada nova abordagem, das afirmações contidas no documento básico, elementos balizadores de todo o nosso posicionamento. Sendo assim, consideramos, de início, o critério de indissociabilidade do Planejamento, da Execução e da Avaliação, admitindo que "planejar consiste, fundamentalmente, em antecipar os contornos de um processo a ser desenvolvido, prevendo a seleção e ordenação de meios para atingir os resultados que pretendemos" - que avaliar "consiste, basicamente, em julgar uma situação que se pretende modificar, julgando as intervenções transformadoras e seus resultados sobre aquela situação, gerando elementos que possibilitem decisões pertinentes à ação" e executar é "fazer acontecer". E quando este "fazer acontecer" é intencional ele é dotado de objetivos (resultados esperados) para cuja consecução utilizam-se meios escolhidos e ordenados previamente".

Na tentativa de analisar os objetivos da educação pré-escolar apresentou-se como questão fundamental a impossibilidade de tratarmos a educação pré-escolar desvinculada da educação no seu sentido mais amplo.

Como definir os objetivos da educação pré-escolar na sociedade contemporânea sem um posicionamento criterioso sobre as perspectivas da educação no mundo de hoje?

Tendo em vista sintetizar, ao máximo, a abordagem, julgamos por bem recorrer a uma resolução aprovada pelos Ministros da Educação de quase todos os países da América Latina e do Caribe, em reunião realizada em agosto de 1980, na cidade de Bogotá, sob os auspícios da OEA. A resolução, sob o título "Perspectivas do Desenvolvimento da Educação na Década de 80", apresentava as seguintes posições:

"O processo de desenvolvimento educativo deve ser definido dentro de um conceito amplo de desenvolvimento integrado, harmônico e independente, que tenha como eixo central a valorização da pessoa em suas distintas dimensões e a satisfação de suas necessidades fundamentais, dando especial ênfase à promoção dos setores sociais que sofrem situações de desvantagem".

Uma vez definido, dessa forma, o conceito de desenvolvimento, a Resolução estabelece algumas condições fundamentais para que o mesmo



venha a se processar no espaço de uma década.

"Este conceito de desenvolvimento implica a vigência de uma justiça social efetiva, que permite superar as dificuldades, orientar a ação social em direção ao bem comum, fomentar a participação e a solidariedade.

. Se reconhece que a educação constitui um direito básico de todas as pessoas e um instrumento fundamental que permite incorporar, transmitir e transformar os valores culturais e enriquecer as ações políticas, sociais e econômicas de tal maneira que se prepare as pessoas para construir uma sociedade mais justa.

. Se reafirma que os Estados membros, através de seus sistemas educativos regionais devem redobrar seus esforços, durante a presente década, para alcançar uma efetiva democratização da educação, tanto em seus aspectos de cobertura e ampliação de oportunidades educativas, como na melhoria substancial de sua qualidade.

1. Objetivo 7
.É importante a participação ativa da comunidade na formulação dos objetivos educacionais, incluindo, particularmente, a intervenção ativa da família, os grupos locais, as instituições representativas da comunidade e os organismos de base, reiterando que a educação é uma responsabilidade comum de toda a nação.

. Os novos desafios que enfrenta a década de 80 exige uma reflexão profunda sobre o sentido e conteúdo da educação que, entre outros aspectos, deve capacitar o educando para entender sua realidade e participar, consciente, crítica e criativamente e com capacidade de discernimento, permitindo assim o desenvolvimento da solidariedade e humanismo nas relações sociais.

. A abertura de oportunidades educativas aos setores que se frem de maiores "deficits", requer um esforço imaginativo para promover a utilização daqueles agentes e instrumentos educativos, tanto convencionais como não convencionais, com maior potencial para a introdução de inovações e mudanças visando a superação dos problemas mais graves de atendimento".

Uma vez definidos os conceitos básicos, a Resolução estabelece que esses conceitos sejam traduzidos em ação através de medidas políticas e sociais que levem aos seguinte objetivos:

1. erradicar o analfabetismo.
2. garantir educação básica a toda a população - crianças, jovens e adultos - como base para a democratização da

educação.

- . eliminar as brechas existentes entre as oportunidades de educação nos meios rurais e urbanos.
- . estimular a ação simultânea de modalidades formais e não formais de educação.
- . promover uma renovação curricular que compreenda, entre outros aspectos,
 - a necessária flexibilidade que facilite sua adequação às distintas realidades culturais de cada país, região ou localidade.
 - a maior relevância dos conteúdos educativos e o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação que permitam aumentar a capacidade de retenção dos alunos dentro do sistema, sem diminuir a qualidade do ensino.
 - a incorporação de variáveis científico-tecnológicas, ecológicas e culturais, nos currículos, em todos os níveis.
 - a introdução de mudanças na formação e atualização dos docentes que lhes permitam desempenhar um papel renovador, mais ativo e indutor do processo ensino-aprendizagem.

Voltando às afirmações contidas no Documento Básico do Seminário teríamos ainda que: "O conhecimento da situação a ser transformada e o juízo sobre esta situação é, sem dúvida alguma, a avaliação (que alguns chamam diagnóstica). Esta avaliação é o primeiro condicionamento do planejamento porque, a partir dela, vai surgir o prognóstico ou enunciado da situação a ser transformada pelo conjunto de intervenções".

Que situação se apresenta, no momento, quanto ao planejamento da educação brasileira, tendo em vista os novos vetores da sociedade pós-industrial que, necessariamente, modificam a ótica de interpretação da realidade factual?

Identificamos uma grande coerência entre as linhas gerais de planejamento da educação brasileira e aquelas apresentadas como posições a assumir, na busca da aceleração do desenvolvimento, no continente. Assim, vejamos:

O planejamento da educação brasileira vem sofrendo, última

mente, mudanças bastante significativas que resultam, principalmente, na ên fase que os últimos planos nacionais e setoriais de desenvolvimento passaram a atribuir ao social (II PND, p.63).

Assim, a educação já não é mais entendida apenas como fator de aumento da produtividade dos recursos humanos do país, mas como reforço, no quadro mais amplo da distribuição social dos benefícios gerados pelo desenvolvimento econômico (II PND, p.62)

Por outro lado, a tecnologia ganha novo espaço vinculando-se, de forma irreversível, ao campo da educação: Ciência e Tecnologia "devem servir aos objetivos gerais da sociedade brasileira, inclusive em seus aspectos sociais e humanos" (II PND, p.127)

Além dessa vinculação, a nível dos objetivos, a Tecnologia, da maneira como passou a ser encarada, amplia as possibilidades do operacional quando associa-se à educação, também como instrumento preferencial de ação, isto é, o avanço tecnológico ganha importância cada vez maior, não apenas quando apresenta novas alternativas de solução para os problemas mais diretamente ligados à produção, mas também quando viabiliza estratégias situadas no campo social.

Já o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos(PSECD) para o quinquênio 80/85 define como linhas prioritárias, em primeiro lugar, "a educação no meio rural, buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no país, considerando que na área rural se verificam as menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade ^{de aquisição} da educação às particularidades da clientela e do meio"(III PSECD, p.15)

OBS. VIDE GRÁFICOS 1 e 2, EM ANEXO - TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO E ANALFABETISMO.

A segunda linha programática, considerada prioritária e complementar à primeira é a educação nas periferias urbanas, definidas como "áreas de concentração da população mais carente". Reforça-se, no Plano, a importância da educação pré-escolar, enfatizando-se a sua relevância "tanto pelo impacto pedagógico, quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias". Afirma ainda: "A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do 1º grau, independentemente de limites de idade, incluindo, mesmo, a ação das gestantes" (IIIPSECD, p.16).

As altas taxas de repetência e evasão que ocorrem na passagem da 1ª para a 2ª série, índices configuradores da célebre "pirâmide edu

cacional brasileira", passaram a ser parcialmente atribuídos à falta de condições que grandes segmentos da população infantil apresentam, no momento do ingresso no sistema escolar, tendo em vista o currículo de 1.^a série e, em especial, o processo de alfabetização. Assim sendo, o atendimento ao pré-escolar vem cada vez mais se caracterizando como uma das medidas possíveis para dar solução ao problema: "Considerando a necessidade de um atendimento global e efetivo ao pré-escolar e reconhecendo ainda a sua influência decisiva no aproveitamento posterior do aluno, principalmente nas 1.^{as} séries do 1º grau, propõe-se a melhoria e intensificação da oferta dos serviços de educação pré-escolar, especialmente dirigida à população de baixa renda. Os aspectos pedagógicos devem estar, obviamente, associados a todos os outros fatores que condicionam o desenvolvimento da criança, particularmente aqueles relacionados a carências sócio-econômicas tais como nutrição, saúde, emprego e renda. Colocam-se como estratégias fundamentais: a integração dos esforços sociais, econômicos e políticos; a dinamização de formas não convencionais de atendimento ao pré-escolar mediante o envolvimento da comunidade e da família; o aproveitamento dos espaços disponíveis e a utilização das tecnologias educacionais (III PSECD, p.43).

Em se tratando de fatores que influenciam na obtenção dos resultados desejados poderíamos destacar, em primeiro lugar, a própria legislação brasileira, que exime o poder público de responsabilidade direta em relação a essa faixa etária. A Lei 5692/71 no artigo 19 parágrafo 2º, dispõe que: "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação".

A indefinição no que se refere à competência dos Sistemas de ensino em relação à clientela pré-escolar vem causando dificuldades legais de várias ordens como, por exemplo, quanto à utilização, pelos Municípios, de parte dos 20% da receita tributária que, obrigatoriamente devem destinar à educação, para o ensino pré-escolar.

Em segundo lugar, ainda obstruindo o campo das soluções, temos a grande defasagem entre a dimensão da clientela e o pequeno número de vagas oferecidas pelo Sistema como um todo, trazendo como consequência a necessidade de delimitar faixas prioritárias de atendimento, restringindo, conseqüentemente, a futura expansão de oportunidades.

A escolha para o atendimento preferencial recaiu sobre a criança de 4 a 6 anos, tomando-se como um dos critérios os agrupamentos em níveis salariais mais baixos (de 8.905.104 crianças nesta faixa etária,

4.960.443 apresentavam renda familiar de 0 a 2 salários mínimos - MEC/DEF/1975). A escolha deveu-se também ao fato de maior aproximação da criança de 4 a 6 anos com a idade inicial para o ingresso regular no Sistema, favorecendo assim a continuidade do atendimento.

Analisando-se o quadro geral da situação aparece, porém, como dado discrepante, os altos índices de matrículas na rede particular que se situam em torno dos 44,1% - VER QUADROS 1 e 2 EM ANEXO.

Na faixa de idade imediatamente anterior, 2 a 3 anos, o atendimento por parte do poder público é insignificante, sendo praticamente inexistente na faixa de 0 a 2 anos, devendo-se mencionar no entanto os programas de prevenção à desnutrição, em especial aqueles desenvolvidos pelo INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição - e pelo Ministério da Saúde.

Por outro lado, os processos de industrialização e urbanização que têm sido acompanhados por uma deterioração no poder aquisitivo de grandes parcelas da população trouxeram como consequência o ingresso de grande número de mulheres no mercado de trabalho. Sabe-se, no entanto, que a maior parte das empresas brasileiras não cumpre os preceitos legais que as obrigam a instalar e manter equipamentos coletivos de apoio - creches e berçários - concorrendo para o agravamento da situação.

Assim sendo, apesar de se constituir no alvo de programas elaborados por diversos órgãos nas áreas de educação, saúde e previdência social, a maior parte do grande contingente de crianças brasileiras de 0 a 6 anos ainda se ressentem de um mínimo de assistência, evidenciando-se uma política de soluções compensatórias, de efeitos precários.

O esforço por um planejamento descentralizado como "tentativa de recuperar a influência das bases, tanto na linha da criação e condução de programas, quanto na linha de controle e avaliação" (PSECD p.17) pressupõe a necessidade de uma nova política de ação que possibilite, cada vez mais, a aplicação dos recursos existentes, na sua máxima dimensão social.

Um fato recente e auspicioso que nos leva a entrever uma possível melhoria, a curto prazo, no quadro geral da situação apresentada é o engajamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL - no atendimento direto à clientela pré-escolar, não só como medida profilática de combate ao problema do analfabetismo em suas origens, mas como medida social, de amplo alcance junto à família e à comunidade.

O grande contingente de crianças sem qualquer assistência

se constitui, a nosso ver, no dado mais significativo do problema. Segundo o D.E.F./MEC, através da publicação da Coordenação de Educação Pré-escolar, o dado quantitativo representa uma das preocupações dominantes:

V. Tocant. {
"Se a educação pré-escolar oferece um bom ambiente para o desenvolvimento das crianças, se ela é eficaz para os que a frequentam, a oferta de educação para um número limitado de crianças em vez de corrigir irá aumentar as diferenças entre as que têm acesso a ela e as que não têm. Não se deseja formar uma pequena elite entre as crianças de classe desprivilegiada, mas dar a todas as crianças condições de efetivo desenvolvimento pessoal".

A par do aspecto quantitativo, a Coordenação de Educação Pré-escolar ainda considera que:

"Há muito que fazer em termos de qualidade em nossa educação pré-escolar. Um dos pontos centrais, no estágio atual, é a formação de educadores pré-escolares. Na medida em que eles tiverem uma excelente preparação de base e uma vivência consciente da situação real da criança brasileira, eles serão melhores agentes da elevação da qualidade da educação pré-escolar".

O Departamento de Ensino Fundamental, partindo da análise da situação (avaliação diagnóstica) apresentou alguns princípios que orientam, em linhas gerais, o Programa de Desenvolvimento de Educação Pré-escolar:

- . A educação pré-escolar se destina a oferecer as condições para o desenvolvimento da criança de acordo com sua idade e necessidades. É uma educação apropriada para uma idade determinada apresentando os estímulos necessários ao desenvolvimento global e harmonioso da criança.
- . A educação pré-escolar não será utilizada como mero treinamento de habilidades específicas necessárias a aprendizagem formal. Isso não quer dizer, entretanto, que não se pretende alcançar como um dos resultados da educação pré-escolar um bom desempenho no 1º grau.
- . Os aspectos de educação, saúde e nutrição serão sempre integrados, tendo em vista sua intercomplementação no desenvolvimento humano, principalmente infantil.

. A família e a comunidade farão parte integrante das atividades da educação pré-escolar, não só como apoio mas como fator de ordem econômica promovendo o barateamento dos programas através de trabalho voluntário. — Como?

Supervisão de T.U.

. Em todas as modalidades de atendimento ao pré-escolar as atividades desenvolvidas bem como a linguagem e a simbologia utilizadas deverão ser calcadas na cultura nacional.

. Todos os programas de educação pré-escolar serão objeto de constante orientação e supervisão com o objetivo de elevação da produtividade de cada aspecto e do global.

. O programa deve utilizar sempre os espaços físicos disponíveis na comunidade, evitando a construção de prédios específicos, como medida de economia e objetivando o rápido início de sua implantação.

e o rádio?

. Empregar-se-ão os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão educativa, como instrumento auxiliar, seja para a conscientização da comunidade sobre a importância da educação pré-escolar, seja como meio didático junto às crianças.

A partir desses princípios o DEF estabeleceu como funções da educação pré-escolar:

Objetivos específicos

. Estimular a socialização contínua das crianças pré-escolares incentivando sua responsabilidade social, criatividade e auto-confiança.

. Desenvolver no pré-escolar, através de orientação, a habilidade de pensar com clareza.

. Implementar o bem estar físico, social e emocional da criança.

"Tais funções, bastantes claras por si mesmas, não obrigam à adoção de determinado enfoque filosófico ou metodológico, admitindo, ao contrário, uma proposta de educação pré-escolar aberta e flexível. Esta situação permite que, a par de uma unidade na essência do programa, exista uma pluralidade de soluções, altamente enriquecedoras".

"Onde não há jardim, as flores nascem de um secreto investimento em formas improváveis"

Carlos Drummond de Andrade.

2. A variável distância no processo ensino-aprendizagem.

A partir dos pressupostos estabelecidos pelo documento básico do Seminário podemos considerar a educação a distância como "a educação que se operacionaliza a distância", o que desloca o nosso centro de interesse para a variável distância no processo ensino-aprendizagem, vista muito mais como estratégia de ação, "busca de caminhos alternativos" que apresentam soluções aos problemas da educação brasileira, com a premência de tempo e economia de recursos que a atual situação do país exige, do que como metodologia, que implique em novas abordagens teóricas da aprendizagem, voltadas para a fundamentação de procedimentos e técnicas "originais", desvinculadas do contexto mais amplo da educação.

Se os objetivos são os mesmos e a adoção de uma determinada linha metodológica não se constitui no cerne da questão, teremos então, necessariamente, que situar no binômio professor-aluno e na relação que se estabelece para transmissão do saber, os efeitos - causas e conseqüências - da utilização de um novo sistema que privilegia uma determinada situação contextual onde o espaço dessa relação é modificado.

Todo o caráter mágico, iniciático, da relação direta, íntima, que se estabelece entre mestre e aprendiz desde os primórdios da civilização estaria, assim, inegavelmente comprometido quando se redefine o espaço e o tempo dessa relação gerando novas formas do ensinar e do aprender.

"Quando reconstruímos as circunstâncias em que o saber se produz estamos reconstruindo as linhas gerais da situação que permite a produção do conhecimento."

Ao considerar a educação como preparação para o saber, a relação que ela estabelece é transformadora, gerando modificações no indivíduo que se educa e pressupondo a existência de "um agente estimulador externo, que visa a facilitar o processo de educar-se" inerente à própria pessoa.

O desenvolvimento tecnológico trará, cada vez mais, como conseqüência, a individualização da informação, de tal maneira que levará o aprendiz a aprender cada vez mais a aprender; "quem maneja um terminal de um computador será, necessariamente um consumidor de dados e que deverá aprender a manejar terminais e a consumir dados."

O grande desafio para o educar-se residirá, então, na escolha do meio ou dos meios ideais para que um determinado tipo de conhecimento

se processe. Educador e educando, estariam, assim, participando de uma nova relação com características bastante diversas daquelas já conhecidas e próprias da situação tradicional de ensino-aprendizagem.

A educação não pode, no entanto, "quebrar impunemente seus ritos". Há uma forma necessária, que não deve ser violada. Os efeitos logo se evidenciam e a atitude de quem conduz o processo deve ser a de observador ativo, que analisa os efeitos da mudança buscando criar situações novas que compensem, rapidamente, as deficiências identificadas e que ampliam, na medida do possível, as vantagens da nova proposta.

É justamente sob essa ótica que pretendemos questionar alguns aspectos do ensino à distância, particularmente no que se refere a procedimentos de planejamento e avaliação.

Em primeiro lugar, o que representa para o processo ensino-aprendizagem essa modificação da situação tradicional de relação direta entre professor e aluno? Se partirmos do princípio de que o ensino à distância pressupõe a existência de um novo tempo e de um novo espaço para que a educação se processe, estaríamos identificando, imediatamente, a necessidade de analisar o contexto desse novo espaço e criar medidas de efetividade para re-dimensionar esse novo tempo. Por outro lado, se o tempo próprio da transmissão do conhecimento não corresponde ao tempo real de sua retransmissão, de que maneira acompanhar o desempenho do aluno tomando por base critérios já, naturalmente, defasados?

Um outro aspecto a considerar seria o comportamento do aluno face ao novo modelo; como reagirá psicologicamente? Quais as condições sociais que devam ser garantidas para que a educação continue a ser considerada como tal, sem os riscos de se confundir com mero adestramento? Quais os aspectos sociais que devem, portanto, ser observados ao se planejar e avaliar o ensino à distância?

Quanto à seleção e escolha dos meios, baseados em quais teorias e em quais pesquisas poderemos, seguramente, eleger um determinado meio, ou optar por outro e, conseqüentemente, analisar seus efeitos e suas potencialidades para a veiculação deste ou daquele saber?

Sobre a linguagem dos meios, fala-se, hoje, em telegramática, palavra-imagem, videocomunicação. Será que o professor, o planejador da educação "tecnológica" sabe o suficiente a respeito do componente "tecnológico" do seu novo sistema? Ou se contenta em fazer uma mera transposição de idéias e conceitos, tomando por base informações já universalmente consagra-

das sobre o "comportamento" dos meios em outras circunstâncias, bastante diferentes daquelas em que eles estariam agora inseridos?

Voltando ao nosso aluno, cercado dos requintes tecnológicos que a nova situação lhe permite desfrutar. Será que ele está o suficiente preparado para dispensar a proximidade do professor e assumir o ônus de autogerir a própria educação? Ele saberá reagir, adequadamente, aos novos meios? Como se submeter ao novo sistema sem se transformar num virtual consumidor de dados? Será que a moral vigente, centrada no consumo e que permite a modalidade programadora, persuasiva, da nova relação, também permitirá ao nosso educando reagir quanto à adoção de condutas voltadas para o consumo indiscriminado, modelo atual da acumulação do capital?

O ensino à distância seria uma forma organizada para distribuir de modo efetivo e eficiente todo o saber acumulado para todo o tipo de clientela? Neste caso, o ensino à distância pressupõe uma organização do saber de tal forma que permita o consumo, o mais diversificado possível, partindo-se da premissa que o saber possa ser estocado, organizadamente acumulado, infinitamente repartido? Como não confundir essa educação compartimentalizada com instrução e adestramento?

Se toda vez que se duplica alguma coisa mata-se o vigor do original, a esfera da reprodução tecnológica estaria matando o saber tradicional em função da criação de um novo real? A televisão e outros meios de ensino à distância se constituiriam, assim, em mecanismos que a sociedade pós-industrial possui para "recriar" o real?

Na Idade Média o Santo Ofício produzia o saber que a Igreja e a Universidade se incumbiram de transmitir. Isto se deu até Kant, quando a Universidade passou a gerar o saber e ela mesma a transmitir assumindo, com isso, todos os riscos inerentes ao fato e todas as vantagens advindas do conseqüente poder.

Será que não estamos repetindo a história, quando o saber gerado em outras fontes é transmitido à distância? E qual será o papel do professor nessa nova era? Planejador? Programador? Produtor de meios? Orientador da aprendizagem?

Situando a questão ao nível das preocupações do Ciclo de Estudos teríamos que repetir parte dos questionamentos, considerando, desta vez, a criança e, em especial, aquela de faixa etária de 4 a 6 anos, já identificada como clientela preferencial para o atendimento pelo sistema. À luz de que teorias de desenvolvimento poderíamos analisar o comportamento

dessa criança face aos meios a serem acionados para que a educação viesse a se processar à distância? Penso que, já de início, encontraríamos grandes dificuldades. E quanto aos aspectos sociais e culturais?

A única alternativa que nos parece viável seria considerar o ensino à distância como uma das estratégias para suprir, a curto prazo, algumas das carências de atendimento próprias a esse tipo de clientela, principalmente no que se refere a possibilidades novas de estimulação, dada a situação de carência sócio-cultural, quase generalizada, que caracteriza grande parte da população de baixa renda. Mas, mesmo assim, caberia conhecer, em profundidade, não só as reações das crianças face às novas propostas como também os efeitos advindos da adoção de tais soluções, o que enfatiza a necessidade de um planejamento e uma avaliação criteriosos, centrados em verdades científicas, de valor inquestionáveis.

O primeiro passo, voltando ao posicionamento inicial que situa nossas preocupações no binômio educador-educando, seria, então, conhecer o aluno, habitante desse "admirável mundo novo". Quem é essa criança? Como se comporta no campo afetivo, social e cultural? Como é a sua família? Quais as "leis" que regem a comunidade onde vive e dentro da qual, necessariamente, se desenvolve? Serão só ela, essa criança, a clientela a atingir quando se relaciona o potencial do ensino à distância às carências do atendimento no setor?

Qual seria, nos seus limites, a clientela para os programas de educação à distância na área pré-escolar?

Nossos agradecimentos ao Dr. Muniz Sodré, que iluminou as afirmações contidas nesse item do documento.

Fizemos nossas, algumas de suas palavras, e agradecemos a oportunidade de termos convivido, por momentos, com a sua brilhante inteligência.

3. Caracterização da clientela em programas de atendimento ao pré-escolar.

Segundo definição da UNESCO (Congresso da OMEP/1974/Venezuela) o termo pré-escolar expressa o que antecede à escola como instituição formal de educação. "É, por antítese, a idade do crescimento e desenvolvimento, não apenas físico mas sobretudo psíquico, mental, emocional, livre e espontâneo. Pré-escolar significaria, assim, o que vem antes da escola. É o termo oficial adotado por quase todas as instituições do mundo para caracterizar a faixa etária de crianças de 0 aos 6 anos, independentemente de se dar ou não qualquer atendimento a essas crianças".

O documento básico do Seminário apresenta, como proposição, duas grandes faixas de atuação para o ensino à distância: educação escolar, considerada como "aquela que se realiza em níveis bem definidos na legislação educacional" e educação não escolar, "aquela que se realiza sem compromisso com os níveis definidos na legislação educacional, mesmo que seja institucionalizada e sistematizada por legislação e normas específicas." Ou seja:

- educação escolar . pré-escolar
 - . 1ª e 2ª graus (regular e supletivo)
 - . superior

- educação não escolar . educação popular e educação de base
 - . educação profissional: formação e treinamento.

No caso particular, objeto do Ciclo de Estudos, poderíamos, então, considerar como clientela para educação à distância compreendida na 1ª faixa, o pré-escolar de 4 a 6 anos, atendido, regularmente, pelo Sistema. Na 2ª faixa teríamos a população em geral e, em especial, pais, familiares e demais responsáveis pela criança de 0 a 6 anos, e a própria criança não atendida regularmente pelo Sistema, quer de 4 a 6 anos, quer de 0 a 3.

Se estendêssemos a abrangência, na medida da proposta, teríamos ainda professores de educação pré-escolar, nutricionistas, pediatras, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais em situação de forma-

ção, treinamento e aperfeiçoamento, vinculados a esse tipo de assistência.

Tomando como ponto de referência o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos para o quinquênio 80/85 poderíamos situar a educação pré-escolar como "aquela que se faz antes do 1º grau, independentemente de limite de idade, incluindo, mesmo, a ação das gestantes." Teríamos assim como clientela identificada, a criança de zero a seis anos, seus pais e familiares e, em especial, as gestantes e nutrizes.

Considerando as recomendações do IX Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, cujo tema: A Educação Pré-escolar e as Tecnologias Educacionais, permitiu uma análise aprofundada da questão, nos seus múltiplos aspectos, poderíamos ainda caracterizar a clientela pré-escolar da educação à distância, em três grandes categorias, ou seja:

Clientela A - O pré-escolar, sujeito do processo educativo, cujo desenvolvimento de potencialidades se pretende alcançar.

. de zero a dois anos - nessa faixa etária o pré-escolar é clientela indireta em sistemas de educação à distância, situando-se a ação direta na pessoa da mãe ou de qualquer outra figura familiar que a substitua.

. de três a seis anos - clientela passível de atendimento direto pelas diversas modalidades de educação à distância.

. de seis anos de idade - clientela caracterizada como elemento de entrada nos sistemas formais de ensino do 1º grau, passando a ser sujeito de métodos e técnicas especializadas.

. de mais de seis anos, impedida por motivos sociais e econômicos, de ingressar no sistema regular.

Clientela B - Os pais de família, primeiros educadores da criança, cuja atuação é decisiva, principalmente na fase inicial, quando a criança não recebe qualquer outro tipo de atendimento.

Clientela C - Professores especializados em educação pré-escolar, seus auxiliares e todos aqueles que vierem a assumir essas funções por quaisquer contingências, considerados como agentes da educação pré-escolar.

Para tal clientela, acrescenta o documento final do IX Seminário, a ação deve se orientar no sentido de atingir áreas especializadas de conhecimento, concorrendo para a melhoria qualitativa de atendimento do Sistema.

4. A questão dos meios — critérios de decisão, potencialidades, atendimento.

"O uso pedagógico dos modernos veículos de comunicação de massa não é uma sofisticação elitista, muito menos uma curiosidade mais ou menos extravagante de técnica de ensino; é uma necessidade que estamos incorporando ao nosso cotidiano e cujo êxito já não pode ser contestado na formação do homem novo, dotando-o de livre e poderoso acesso à fonte do saber e do espírito que forma o patrimônio comum da Humanidade".

Arnaldo Niskier

Secretário de Estado de Educação
e Cultura do Rio de Janeiro -
Conferência proferida no Forum
sobre a Criança Brasileira -
UERJ - maio/79

"Não se deve considerar os meios de comunicação de massa como invasores extra-terrenos vindos para algum encontro educativo do terceiro grau e contra os quais deve-se lutar até morrer, sem na realidade conhecer bem qual o tipo de combate nem qual o seu objetivo. É bem verdade que tais meios são, hoje em dia, uma espécie de OPNI (Objetos pedagógicos não identificados). Trata-se, portanto, exatamente disso: identificar esses novos habitantes do planeta educativo para que eles não venham nem a colonizá-lo, nem a pulverizá-lo..."

Louis Porcher

DIRECT/nº 4/1979 - Escola/Meios
de Comunicação: uma união imposta
pelas circunstâncias.

"A Educação à Distância não surge como alternativa pelo simples fato de ser possível. Mas deve surgir como exigência de serviço educacional adequado para determinada situação. Ela deve fluir como decisão decorrente da avaliação e, como tal, deve ser inserida no Planejamento da Educação", afirma o Documento Básico do Seminário.

O Ministério de Educação e Cultura ao planejar o lançamento de um Programa Nacional de Educação Pré-escolar e considerando o ato de planejar como "um processo técnico que parte de duas constatações básicas: um problema concreto, um objetivo claro", adotou como metodologia de trabalho proceder a um diagnóstico preliminar da situação, a ser complementado, posteriormente, com as conclusões de alguns Seminários sobre temas específicos, levando à formulação de diretrizes e definição de objetivos para o Programa.

O II Seminário de Planejamento de Educação Pré-escolar (MEC/DEF/1975) desenvolveu como tema as potencialidades dos meios de comunicação social na educação pré-escolar, apresentando como conclusão:

"Empregar-se-ão os meios de comunicação de massa, principalmente a Televisão Educativa, como instrumento auxiliar, seja para conscientização da comunidade sobre a necessidade, a importância e os objetivos da educação pré-escolar, bem como de suas possibilidades na participação dos programas, seja como meio didático junto às crianças."

Ao analisar o problema, algumas considerações de ordem técnica foram traduzidas em determinações, sendo que no item relativo a diferentes possibilidades de atendimento à clientela pré-escolar, a televisão foi indicada como uma das três modalidades sugeridas, partindo-se da seguinte afirmação:

"A televisão pode ser utilizada como um enriquecimento das modalidades anteriores (escolas maternas e modalidades informais, não institucionalizadas). O seu uso, entretanto, deve obedecer a algumas regras básicas:

- . O programa deve ser produzido por especialistas em televisão educativa, com a colaboração e/ou aprovação do Setor de Educação Pré-escolar (SEPRE - DEF - MEC);
- . O tempo do programa não deve exceder a 30 minutos;

em concurso

- . deve ser prevista a recepção organizada, por grupos pequenos de crianças.
- . é indispensável a presença de um adulto treinado, encarregado de dinamizar, com o grupo, o programa, permitindo à criança concretizar e assimilar o que viu.
- . o programa de TVE representará, apenas, uma pequena parte do horário, não substituindo mas somando-se ao tempo dedicado às atividades artísticas criadoras, à recreação livre e mesmo à estória contada pelo professor".

A televisão, associada dessa vez ao rádio, ainda aparece como estratégia de ação, quando do envolvimento da comunidade em programas de atendimento ao pré-escolar, não só "prestando esclarecimentos", como também oferecendo suporte a Campanhas e demais atividades voltadas para a mobilização de determinados segmentos da população, para fins específicos.

A situação, como acima caracterizada, está consoante com a afirmação inicial, extraída do Documento Básico, ou seja, uma determinada modalidade de educação à distância é indicada, a partir de um diagnóstico da situação, como decisão decorrente dos fatos analisados. Assim sendo, somos levados a crer que para um problema que apresenta como principal desafio o aspecto quantitativo, a extensão rápida do atendimento a uma população dispersa de quase 21 milhões de indivíduos (crianças de 0 a 6 anos), carentes de qualquer espécie de assistência, a solução que se apresenta é de ordem diretamente proporcional à grandeza do desafio, ou seja, para um problema de massa, uma solução de massa. Seria esta, a questão?

Da forma como foi apresentada, a alternativa de atendimento à distância, ou seja, com o concurso da televisão e do rádio, mostra-se enfraquecida em seu potencial maior, situando-se mais como mero recurso do que como modalidade de atendimento propriamente dita. Ao mesmo tempo, a determinação "a priori" do meio, mesmo considerando-se a tentativa de subsidiar a utilização com recomendações de ordem prática, contraria as afirmações de alguns estudiosos da matéria, tais como Gagné, por exemplo, que afirma:

"Nenhum meio, sozinho, possuirá propriedades tais que o façam o melhor para todos os propósitos. Não existe, até onde sabemos, uma magia especial em um meio, em particular".

há duas maneiras de abordar, no caso, a questão; em primeiro lugar analisar a televisão como meio, o veículo televisão e suas potencialidades para o atendimento da clientela pré-escolar em suas principais exigências, ou seja, uma televisão planejada, especialmente, para fazer face ao problema.

Em segundo lugar, analisar a televisão como fenômeno da comunicação social e, em especial, a televisão brasileira e as oportunidades que oferece para a melhoria qualitativa e quantitativa do atendimento à população pré-escolar. Em resumo: a televisão como poderia ser, considerando o problema, e a televisão como é, considerando a situação política, econômica e sócio-cultural do país.

Para a criança pré-escolar, no entanto, a televisão especialmente produzida para atender a determinadas necessidades, próprias dessa faixa etária, apresenta-se como o veículo, por excelência, de qualquer processo de educação à distância. Convém, no entanto, considerar a ampla gama de efeitos que caracteriza o meio como tal e que condiciona quaisquer resultados pretendidos, a um profundo conhecimento das técnicas e procedimentos para seu uso, bem como às reações positivas e negativas da clientela.

Planejar e avaliar programas e/ou séries de televisão especialmente produzidos para crianças em idade pré-escolar requer uma atitude científica, de grande rigor técnico, não só para evitar erros já consagrados em iniciativas dessa natureza, tais como estimulação acelerada, articulação tendenciosa do real com o imaginário, problematização dos arquétipos, desvinculação da cultura local, incidência de atos de violência, quer de natureza direta, quer subjacentes à situação dramática como um todo, mas também para alcançar, através da pesquisa e validação de modelos, formas televisivas adequadas ao tipo de objetivo a que se propõe.

Os cuidados de planejamento devem prosseguir, no entanto, além da fase de produção propriamente dita, a fim de que a recepção dos programas ocorra de forma tal, que o aproveitamento posterior complemente a emissão, numa conjugação harmoniosa de esforços, voltados para os mesmos fins.

Vários estudos vêm se desenvolvendo, em vários países, quanto à maneira de fazer televisão para criança, de diferentes faixas etárias.

Algumas conclusões evidenciam a necessidade de equipes de planejamento multidisciplinares, possibilitando a análise dos diferentes aspectos da produção e utilização, quer no campo pedagógico propriamente dito,

quer no psicológico, sociológico, ou mesmo cultural.

Quanto à avaliação, ela também se reveste de características próprias, na medida em que depende, fundamentalmente, da participação de um observador, uma vez que a clientela a atingir, dificilmente poderá, numa situação não experimental, submeter-se a instrumentos e a testagens.

O rádio, segundo alguns especialistas, também poderia ser aproveitado, com relativo êxito, em programas de atendimento ao pré-escolar, prevalecendo, no entanto, a recomendação da utilização conjugada com outros meios e, em especial, com a televisão.

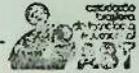
Algumas técnicas de visualização da mensagem auditiva também foram testadas com sucesso, encontrando-se referências a estudos desenvolvidos na França e no Canadá com o uso conjugado de gravuras e fotografias projetadas, na modalidade conhecida como radiovisão ou audiovisão.

Já para a clientela adulta, ou seja, pais e familiares de crianças em idade pré-escolar, professores e outros, vários sistemas de educação à distância poderiam ser organizados, desde a simples correspondência até às combinações mais sofisticadas de diversos meios (multimeios), especialmente em situação de treinamento e aperfeiçoamento. Nesse sentido, as preocupações com o planejamento e avaliação seriam aquelas comuns aos demais sistemas de educação à distância, ressaltando-se, apenas, o fato da multiplicidade de situações de ensino-aprendizagem, dada a diversificação da clientela, com a conseqüente variedade de características.

Partindo-se de outro ponto de vista, considerando-se a televisão e o rádio como veículos de comunicação social poderosamente inseridos em uma realidade sócio-política, econômica e cultural de uma determinada comunidade, vamos encontrar a criança pré-escolar sujeita aos efeitos massivos desses meios, na maioria das vezes desassistida e desprotegida quanto a suas conseqüências.

Muito se tem falado sobre o bombardeio eletrônico e a influência que exerce no desenvolvimento psicológico, afetivo e social da criança, de diferentes grupos etários. Não havendo, no entanto, a intencionalidade de ação educativa na programação infantil, em geral, veiculada pelas emissoras ditas comerciais, pressupondo-se a ausência de uma definição dos objetivos a alcançar e de estratégias pedagógicas para tal, somos levados a concluir que os efeitos do "massmedia" estariam fora das nossas cogitações na presente proposta de trabalho, o que não exclui a preocupação com seus efeitos e a recomendação para novas oportunidades de estudos e pesquisas volta-

delimitar o campo



dos para a prevenção, futura, de danos maiores.

Voltando a analisar a educação à distância como "processo que se operacionaliza à distância" caberia, ainda, algumas ponderações sobre o papel do professor, em se tratando da clientela pré-escolar.

Se aceita a afirmação de que a educação em nosso século deve adotar como posição básica o ensinar a aprender, só poderemos ver o professor como o condutor do processo, responsável direto pelas maneiras de orientá-lo rumo aos objetivos. Assim, num sistema de educação à distância e situando-se distância como variável, a responsabilidade de "mediar o meio" junto aos alunos reveste-se de importância fundamental, uma vez que, ao traduzir determinados estímulos em ação, a criança precisa encontrar espaço, ambiente próprio e também estimulador, bem como amplas oportunidades para o exercício social e a expressão criativa.



5. Breves considerações sobre algumas experiências de utilização da Televisão e do rádio em educação pré-escolar.

Ao proceder a um levantamento das principais experiências desenvolvidas, no Brasil, em educação à distância na área pré-escolar encontramos, como primeira dificuldade, a impossibilidade de acesso imediato ao planejamento dessas experiências. Dados esparsos nos foram transmitidos pelos responsáveis, diretos ou indiretos, caracterizando um quadro bastante precário quanto à análise de documentos que consubstanciassem, de modo efetivo, os dados da avaliação diagnóstica, bem como a definição clara de objetivos, linhas metodológicas e procedimentos táticos.

A par do reduzido número de projetos devidamente implementados, identificamos, ainda, a falta de continuidade no aproveitamento dos resultados aferidos, trazendo como consequência a redução no âmbito da expansão dos experimentos e a duplicação de esforços. Gostaríamos, porém, de ressaltar o fato de que a maioria das experiências desenvolvidas, poderiam se situar, apenas, na posição de oferta, ao Sistema, de mais um recurso, concorrendo para a melhoria do atendimento ao setor.

As características da clientela na área pré-escolar, ou seja, crianças de 4 a 6 anos, bem como os objetivos da educação para esta faixa etária, tornam bastante evidente a impossibilidade da organização de um sistema de ensino à distância, em substituição aos modelos ditos tradicionais, com o predomínio da modalidade "à distância" na relação professor-aluno.

Ao mesmo tempo, o apoio dos meios de comunicação social e, em especial, da Televisão, oferece ao professor, ou a qualquer elemento que o substitua em situação não convencional de atendimento, amplas oportunidades quanto ao enriquecimento das atividades curriculares, com reflexos altamente positivos no desenvolvimento da criança.

A presença dos meios de massa em classes pré-escolares, além de possibilitar uma visão singularmente rica do mundo e das relações humanas, favorece o exercício do convívio social em circunstâncias bastante amplas, quer no plano real, quando da convivência criança/criança, criança/adulto, quer no plano imaginário, quando da relação criança/personagem de ficção/mundo mágico.

É de se ressaltar a importância dessa dialética para a cri

ança de nosso século, o que permitirá a extensão de seu horizonte psicológico e uma formação social sadia, baseada em valores culturais diversos, num intercâmbio profundamente enriquecedor.

Se considerarmos a rápida evolução tecnológica da sociedade contemporânea, a pré-escola teria, assim, ampliada a sua função social preparando a criança para o ingresso num mundo novo, sem maiores problemas quanto a reações psico-sociais.

A função social da pré-escola exige cada vez mais do educador uma posição lúcida sobre o papel que a educação pré-escolar deve desempenhar na comunidade, na região, no país e na evolução do homem.

É, porém, no poder estimulador dos meios de massa que parece residir a maior contribuição da televisão e do rádio à educação pré-escolar, consideradas as experiências analisadas.

A criança, ao se desenvolver, exige do meio um suporte suficientemente rico em estimulação sem o qual não poderá atingir sua completa evolução biológica, psicológica e social. Essa estimulação, produzida exteriormente e que vem a provocar reações, permite ao indivíduo, nos primeiros anos de vida, expandir suas funções ampliando, cada vez mais, suas potencialidades.

A educação, entendida aqui no seu sentido mais amplo, seria parte dessa ação generalizada, podendo, no caso, ser considerada como o conjunto de ações desenvolvidas pelo adulto para permitir a interação perfeita da criança com o meio, no exercício pleno de suas capacidades sensoriais, motoras e afetivas.

Assim sendo, seria atribuição do professor de educação pré-escolar, ao planejar e desenvolver um sistema de ensino com apoio dos veículos de comunicação social, assegurar a contribuição desses veículos ao desenvolvimento da personalidade da criança, através da satisfação de suas necessidades intelectuais, cognitivas, de criatividade e de independência; responder às necessidades de socialização, de vida em grupo, de convivência comunitária, bem como às exigências de desenvolvimento físico e, especialmente, o motor; favorecer a expressão oral, criando oportunidades constantes para o exercício da linguagem. Com isso, estaria buscando superar as limitações que os meios apresentam, pelas próprias características inerentes aos "mass medias", potencializando seus efeitos positivos e minimizando aqueles, porventura negativos para a clientela em questão.

Numa rápida retrospectiva, vamos encontrar, como primeira

experiência significativa, marco referencial em produção de televisão educativa para criança, não só no Brasil como também em vários outros países, a série "Sesame Street", com a conseqüente "similar nacional" Vila Sésamo, realizada, em sistema de co-produção, pela Fundação Padre Anchieta e Rede Globo de Televisão. Como é do conhecimento de todos, a série, de procedência norte americana, foi dirigida, inicialmente, às crianças portorriquenhas da cidade de Nova York, numa tentativa de diminuir os desníveis existentes entre aquelas crianças ditas marginalizadas e o modelo americano de "criança-padrão".

Em 1973, "Sesame Street" foi traduzido para o espanhol e "adaptada" à outras realidades graças à Xerox, que financiou cerca de 60% de sua produção, passando a circular, pelo menos, por 10 países de língua espanhola. Concebida, em sua primeira fase, como série não comercial, foi exibida comercialmente em mais de sessenta países, atrelando a seu rastro as mais representativas indústrias da produção de brinquedos e derivados, num "link" internacional de "merchandising" desses produtos que trouxe como resultado a inauguração de uma nova era para o chamado "brinquedo cultura de massas", iniciada com a comercialização dos heróis de Walt Disney.

Na fase brasileira de adaptação da série, bem como durante todo o longo período de sua veiculação nacional, várias tentativas foram desenvolvidas para o aproveitamento pedagógico de seus programas, quer em situações experimentais, de caráter assistemático, quer através de estudos e pesquisas realizadas com a contribuição de renomados especialistas, nas diferentes áreas.

Apesar dos muitos erros e dos poucos acertos da série, é de se lamentar a falta quase total de registro dessas iniciativas pioneiras, pelo muito que poderiam acrescentar às futuras realizações. A par das críticas, no que se refere aos aspectos pedagógicos e mesmo culturais, os programas da série brasileira sofreram tratamento profissional de alto nível, situando a produção, como de grande qualidade técnica, para os padrões da época.

Como série educativa, Sesame Street levou a vários questionamentos que, se respondidos a contento e com o necessário rigor científico, muito teriam acrescentado quanto à escolha da linguagem para as séries infantis de televisão e, em especial, quanto à forma e ao ritmo dos programas, tratamento da imagem, uso de efeitos especiais e dos recursos da sonoplastia.

Os estudos sobre o comportamento da criança face aos estímulos recebidos através dos programas, objeto de preocupação de grande número de educadores, seriam de inegável valor para o planejamento de novas séries que viessem a apresentar, como objetivo, o alcance de fins similares.

Traduzidas essas considerações para nossa realidade, seria útil lembrar que o problema maior no atendimento ao pré-escolar situa-se, justamente, na expansão quantitativa das oportunidades, procurando-se atingir a criança das periferias urbanas e das áreas rurais, ambas as clientelas caracterizadas como população de baixa renda, sujeitas, conseqüentemente, a um ambiente sócio-cultural pobre em estimulação.

Continuando nosso percurso histórico, vamos encontrar uma nova realização, desta vez de procedência nacional, autor brasileiro, de inegável mérito literário e recursos de produção de alto padrão de qualidade técnica e artística. Estamos nos referindo à série "Sítio do Pica-pau Amarelo", cuja produção, originalmente, foi da responsabilidade da Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa e da Rede Globo de Televisão, mais uma vez em presa comercial e poder público unindo-se num esforço conjunto, de amplitude considerável.

A série contou desde a fase inicial de seu planejamento com o concurso de numerosos especialistas, compondo equipe multidisciplinar, tais como pedagogos, sociólogos, psicólogos, historiadores etc..., numa conjugação efetiva de talentos, em situação de permanente desafio face ao novo projeto.

Após a primeira etapa de produção, que se caracterizou pela busca de uma linguagem nova para os programas e pelas tentativas "originais" de criação e adaptação de textos, com os conseqüentes desníveis, O Sítio de Pica-pau Amarelo, transmitido em âmbito nacional, começou a firmar audiência junto ao público infantil, apresentando, surpreendentemente, grandes índices de penetração nas camadas de faixa etária de 4 a 6 anos. Este fato, levou o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura a criar um grupo de trabalho, com o apoio e participação da TV Educativa, para realizar uma pesquisa de acompanhamento, paralelamente à produção dos programas, visando à elaboração de um modelo de aproveitamento da série, em classes de pré-escolar.

A pesquisa desenvolveu-se em várias etapas abrangendo, desde a testagem de 20 programas em circuito fechado, em 5 salas de aula, totalizando 140 crianças, até experiências em circuito aberto, voltadas para segmentos mais representativos da clientela.

O resultado final, apresentado pelo grupo de trabalho, levou os promotores da pesquisa à conclusão da viabilidade da proposta, desde que asseguradas algumas condições de recepção, orientação pedagógica ao pro-

fessor e avaliação formativa sistemática permitindo, através de um intercâmbio constante de informações, a adequação cada vez maior das atividades decorrentes da exploração dos programas aos objetivos da educação pré-escolar.

Em fase mais ou menos recente, a Rede Globo de Televisão passou a assumir, integralmente, a produção dos programas do Sítio do Pica-pau Amarelo, cabendo às emissoras educativas, apenas, a participação na veiculação, sem influências diretas quanto ao futuro da série.

Com relação à aplicação dos resultados dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho, em benefício do aproveitamento pedagógico dos programas, em classes pré-escolares, nada mais se soube a respeito do assunto, inferindo-se, com base nos fatos, uma ausência de providências por parte do poder decisório no sentido de criar condições para o surgimento de outras experiências, nos moldes propostos.

Temos, atualmente, notícias de um novo incremento nas atividades de produção de programas de rádio e TV para crianças em idade pré-escolar, motivado, talvez, pela importância que os planos nacionais e setoriais de desenvolvimento vem atribuindo à educação pré-escolar e, especialmente, à ênfase na potencialidade dos meios de massa em programas voltados para a ampliação quantitativa e qualitativa do atendimento no setor. Dessas iniciativas, caberia fazer algumas referências, embora mantendo-se as considerações anteriores, ou seja, ausência de dados e dificuldades na obtenção de documentos relativos aos principais projetos.

A Fundação Padre Anchieta, TV Cultura/canal 2 - S. Paulo, através de sua Divisão de Ensino, vem produzindo duas séries destinadas à clientela pré-escolar Bambalalão e Curumim, ambas com utilização orientada pela Secretaria Estadual de Educação, através de seus organismos especializados. A série Bambalalão compõe-se de quadros variados e tem como objetivo maior desenvolver a criatividade através da expressão artística. É veiculada diariamente, em âmbito estadual; já a série Curumim, de realização mais cuidada, apresenta duas emissões semanais com diversificação de horários e pretende atingir, não só as crianças de classes pré-escolares, como também aquelas fixadas na periferia urbana da grande São Paulo, sem nenhum outro tipo de atendimento regular.

O Instituto de Radiofusão da Bahia - IRDEB - desenvolve um projeto em áreas rurais - Aprenda no Campo - para alunos das quatro primeiras séries do 1º grau, com o apoio de programas de rádio. Um dos segmentos do projeto, sob o título "Aprenda brincando", tem por objetivo atender à cri

ança pré-escolar em fase de prontidão e consta de sessenta programas de 5 minutos de duração, veiculados pela emissora do próprio IRDEB e por algumas das emissoras comerciais de maior penetração nas áreas rurais. No momento, o projeto se desenvolve num período experimental, atingindo a 7.500 alunos e 200 professores pretendendo, como meta para 1982, "atender a 15.000 classes".

Tivemos conhecimento, recentemente, de uma experiência de aproveitamento dos programas infantis produzidos, regularmente, pela Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa, em escolas do 1º grau, realizada pela Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. A série "Era uma Vez", teatralização com recursos de bonecos de textos de autor nacional, vem sendo utilizada em classes pré-escolares, com cuidadoso trabalho de acompanhamento e avaliação. Os primeiros resultados da experiência ainda não foram divulgados, embora se tenha notícias do êxito do trabalho.

Finalmente, sem excluir outras iniciativas, passaremos a um relato sumário de uma realização conjunta da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro e da TVE compreendendo a produção e veiculação de programas para o pré-escolar, com recepção nas escolas da rede. Trata-se da série "Patati, patatã", planejada, especialmente, para criança de 4 a 6 anos, com produção e emissão, em circuito aberto, através do canal 2 do Rio de Janeiro, de cinquenta programas, de 15 minutos de duração.

A série sofreu tratamento experimental e encontra-se, no momento, em fase de veiculação regular com recepção orientada, acompanhamento, controle e avaliação. Realizada pelo Centro de Tecnologias Educacionais e pelo Laboratório de Currículos da SEEC/RJ, com total apoio e ampla participação do Núcleo Instrucional da TVE, pretende-se, com os programas, levar a criança à ação, através de uma estimulação criteriosamente planejada, criando-se nas salas de aula das classes pré-escolares do Estado um novo espaço, especialmente preparado para que a criança possa traduzir os estímulos recebidos em atividades. O professor, condutor do processo, recebe a sinopse de cada programa e uma orientação geral sobre os critérios de exploração pedagógica da série, bem como instrumentos para o acompanhamento e a avaliação.

A linguagem adotada para o "Patati, patatã..." vem sendo considerada altamente inovadora, uma vez que utiliza os recursos da imagem como componentes básicos da mensagem televisiva, sublinhados por sonorização não convencional e pouco texto, compondo um formato bastante original, de grande apelo visual e estético, que provoca, na criança, uma atitude imediata de participação.

Na fase experimental, o formato dos programas foi objeto de análise cuidadosa, tomando-se por base a observação do professor durante e após a emissão. As conclusões levaram à aceitação do modelo proposto, com pequenas alterações.

A Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro pretende aproveitar o acervo de programas gravados para a produção de uma nova série, a ser veiculada em 1982, dessa vez voltada para a orientação pedagógica ao professor de pré-escolar, numa valiosa conjugação de esforços.

Quanto ao atendimento indireto da criança, em idade pré-escolar, através da família e da comunidade, muito se tem feito através do rádio e da televisão em circuito aberto, sem, no entanto, uma organização sistemática de propósitos, que viesse a oferecer resultados mensuráveis, periodicamente, com vistas a uma estratégia de ação. O pouco que se sabe refere-se, quase sempre, a efeitos esporádicos de determinadas Campanhas, de natureza transitória.

Gráfico nº 1

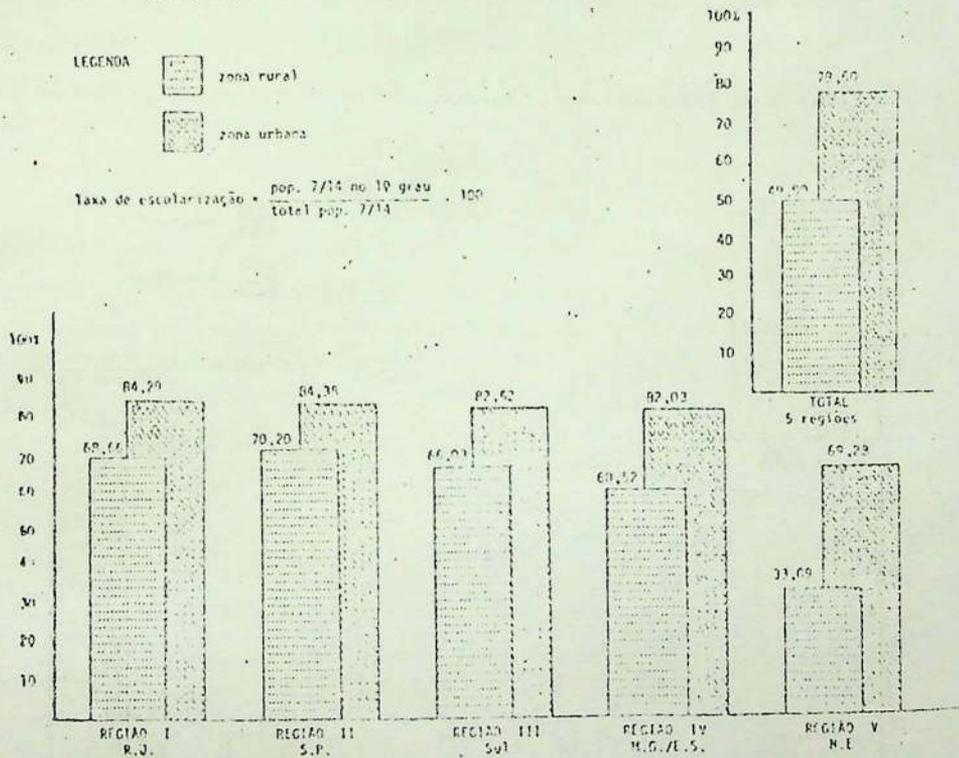
TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO 1º GRAU -- BRASIL - 5 REGIÕES

LEGENDA

 zona rural

 zona urbana

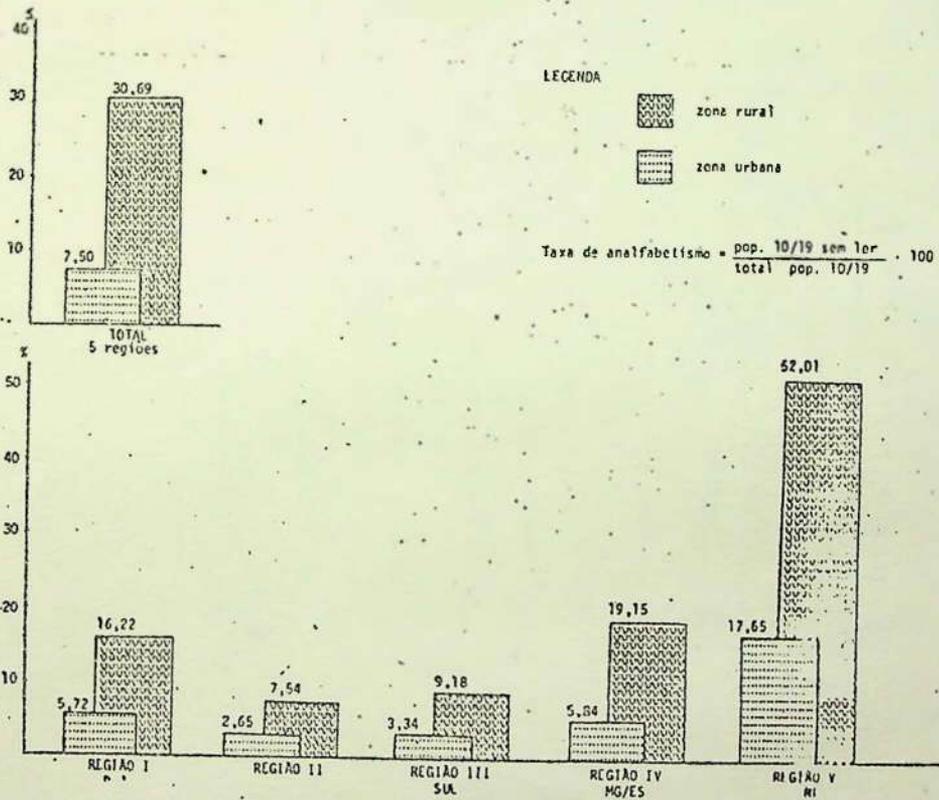
Taxa de escolarização = $\frac{\text{pop. 7/14 no 1º grau}}{\text{total pop. 7/14}} \cdot 100$



Fonte: PNAD/75

Gráfico nº 2

TAXAS DE ANALFABETISMO — POPULAÇÃO 10/19 ANOS — BRASIL - 5 REGIÕES



Quadro I -
Matrícula no início do ano, no ensino pré-escolar
por dependência administrativa e idade - 1973-77.

ANOS	MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO							
	Total	Dependência administrativa		Idade				
		Público	Particular	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
NÚMEROS ABSOLUTOS								
1973...	498 824	278 940	219 884	7 444	29 404	93 500	174 120	205 388
1974...	529 845	274 028	255 817	10 718	29 775	106 477	174 120	208 755
1975...	566 008	286 526	279 482	13 094	42 281	116 530	181 695	212 408
1976(1)	679 823	343 070	336 753	...	...	...	...	...
1977	861 175	433 034	428 141	...	...	...	...	...
ÍNDICES (1972 = 100)								
1973	108	104	115	170	134	115	112	100
1974	115	102	134	245	135	131	119	101
1975	123	106	146	299	192	144	124	103
1976	148	128	176	...	...	...	...	...
1977	187	161	224	...	...	...	...	...

FONTE - Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

(1) Dados sujeitos a retificação.

Quadro II -

Matrícula no fim do ano, no ensino pré-escolar,
por dependência administrativa e idade - 1972-76.

ANOS	MATRÍCULA NO FIM DO ANO							
	Total	Dependência administrativa		Idade				
		Público	Particular	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos

NÚMEROS ABSOLUTOS

1972...	469 400	275 986	193 414	4 447	22 321	82 795	144 098	215 739
1973...	495 482	271 780	223 702	8 726	23 798	92 006	155 490	215 462
1974...	551 112	302 484	248 628	9 630	32 507	142 092	157 107	209 776
1975(1)	584 727	298 199	286 528	...	...	...	...	...
1976...	736 491	368 577	367 914	...	...	...	...	...

ÍNDICES (1971 = 100)

1972...	107	106	110	70	123	115	109	104
1973...	113	104	127	138	131	128	118	103
1974...	126	110	141	152	179	198	119	101
1975...	134	115	162	...	...	...	...	...
1976...	168	142	208	...	...	...	...	...

FONTE - Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

(1) Dados sujeitos a retificação.

BIBLIOGRAFIA

- AV MEDIEN IN DER VORSCHULERZIEHUNG. MUNCHEN, v.14, n.18, Mai, 1974.
- BARADIARAN K, Esteia. Potencialidades de las tecnologias en la educacion pré-escolar. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 9, Rio de Janeiro, 27/11 - 01/12, dez. 1977.
- BARRETO, Elba Sã et alii. Ensino de 1ª e 2ª graus: intenção e realidade. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1979.
- Brasil, 1975/79. II plano nacional de desenvolvimento. Brasília.
- Brasil, 1975/79. II plano setorial de educação e cultura. Brasília.
- Brasil, 1980/85. III plano setorial de educação, cultura e desportos.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. A educação pré-escolar como 1ª fase de educação permanente. Brasília, 1976.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Pré-escolar. Atendimento ao pré-escolar. Brasília, s.d. v.1.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação de Educação Pré-escolar. Atendimento ao pré-escolar. Brasília, s.d. v.2.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. Brasília, 1977.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional. Brasília, 1975.
- CADERNOS DE COMUNICAÇÃO PROAL. São Paulo, n.1, 1977.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, nºs 10, 24, 32, 34.
- CHADWICK, CLIFTON B. & ROJAS, ALICIA MABEL. Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular. Rio de Janeiro, ABT, 1980.

DOCUMENTOS DO SEMINÁRIO "VÍDEOEDUCAÇÃO", GLOBOVÍDEO - agosto/setembro/1981.
Rio de Janeiro.

DOCUMENTOS DO SEMINÁRIO SEAT/PLANEJAMENTO/1982.

DOCUMENTATION ET INFORMATION PÉDAGOGIQUES - Bulletin du Bureau International
d'éducation - L'éducation préscolaire. n° 192/39 trimestre - 1974/UNESCO/BIE.

A EDUCAÇÃO pré-escolar e as tecnologias educacionais. Rio de Janeiro, ABT,
1978. (Ser. Estudos e Pesquisas, 4).

EDUCATION 2000. Paris, n.8,9. 1977/8.

FORUM EDUCACIONAL. Rio de Janeiro, n.4, out./dez. 1977.

IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílio. Rio de Janeiro, 1976.

IBGE. Anuário estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1977.

IBGE. Síntese estatística do Brasil. Rio de Janeiro, 1979.

MEDIA. Paris, n.37, 59/60, 63, 1974.

MEDIOS AUDIOVISUALES. El lenguaje de los programas educativos en television.
Madrid, n.120, dez. 1980.

NISKIER, ARNALDO. O impacto da tecnologia. Rio de Janeiro, Bloch, 1972.

NISKIER, ARNALDO. A nova escola. Rio de Janeiro, Bruguera, 1971.

NISKIER, ARNALDO. Educação, para que? Rio de Janeiro, Bloch, 1980.

NISKIER, ARNALDO. O Homem é a meta. Rio de Janeiro, SEEC, 1979.

PERSPECTIVAS da tecnologia educacional. São Paulo, Pioneira, 1977.

PFROMM NETO, Samuel. A TV no mundo infantil, TV e criança ou os perigos
da escola paralela. O Estado de São Paulo, São Paulo, 09/10, 1977.

RIO DE JANEIRO (estado). Secretaria de Educação e Cultura. Subsídios para
a organização curricular do ensino de 1º grau no Estado do Rio de Janeiro.
Rio de Janeiro, 1976. v.1.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, n.116 e 143, 1969
e 1979.

REVISTA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA. Caracas, n.2, 1976; n.4, 1978; n.1-3, 1979;
n.1-2, 1980.

REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS. Buenos Aires, n.20,
mar. 1979.

STONE, Vathsala J. Avaliação como estratégia para melhoria do processo
educacional: meios e possibilidades. Rio de Janeiro, ABT, 1980. (Ser. Estu
dos e Pesquisas, 12).

TECNOLOGIA EDUCACIONAL. Rio de Janeiro, n.18, 20, 34, 37, 38.

**XIII SEMINÁRIO BRASILEIRO DE
TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

**EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:
Planejamento e Avaliação**



DOCUMENTO Nº11

**Educação à Distância
face à Política Educacional
Brasileira e o Planejamento
da Educação Brasileira**

SAMUEL PFROMM NETTO

promoção: Associação Brasileira de
Tecnologia Educacional
colaboração: SEAT/MEC · SENAI
SESU/MEC · SEEC/RJ
Fundação Konrad Adenauer

FICHA CATALOGRÁFICA

Pfromm Netto, Samuel.

Educação à distância, política educacional brasileira e planejamento da educação brasileira. Rio de Janeiro, ABT, 1981.

24 p.

Trabalho apresentado no XIII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional - Educação à distância: Planejamento e avaliação, Rio de Janeiro, 27 de setembro a 2 de outubro de 1981.

Pfromm Netto, Samuel.

Educação à distância, política educacional brasileira e planejamento da educação brasileira. Rio de Janeiro, ABT, 1981.

(Ficha 2)

1. Educação à distância. 2. Política educacional brasileira. 3. Educação-Planejamento.

I. ABT. II. Título.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E
PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Renascimento tecnológico - eis como vem sendo caracterizado o conjunto de pesquisas, descobertas, inovações e aperfeiçoamentos das detraídas décadas do atual milênio. A força fundamental que propulsiona essa nova Renascença na história da humanidade é a inteligência, traduzida em instrumentos científicos incomparavelmente mais poderosos do que os antigos aparelhos eletrônicos ou os primeiros computadores. Àqueles que não se contaminaram com os vírus de qualquer uma das três grandes pragas que hoje rondam os homens - a do ódio entre as pessoas, a do pessimismo e da descrença e a do neo-hedonismo torpe, insolente e arrogante que nos convida ao suicídio coletivo, como espécie e como civilização - , aos que não se deixam perturbar pelos eventuais obstáculos que a intenção deliberada ou o acaso engendram, não faltam razões para crer que vivemos uma fase promissora de transição, a apontar para alterações vastas e profundas nas condições gerais de vida.

Ao fim desta década, graças aos atuais progressos da microeletrônica do estado sólido, uma única pastilha do tamanho da unha do polegar armazenará um milhão de "bits" de informação. Novos computadores compactos, do tamanho de uma bola de futebol, serão muito mais rápidos e versáteis do que os computadores presentemente em uso. Além disso, a substituição das atuais pastilhas semicondutoras de sílica por pastilhas de outros materiais, com os elétrons se deslocando a velocidade até dez vezes maior do que a de hoje, e os avanços na tecnologia da fibra ótica, em decorrência dos progressos na lógica fotônica (ou computação ótica), culminarão, antes do término do milênio, na emergência de supercomputadores inconceivelmente mais velozes e eficientes do que os atuais. A publicação Business Week (1981, nº 2695-26) ao passar em revista esses e outros múltiplos aspectos do renascimento tecnológico, informa que em várias companhias vêm sendo testados equipamentos de fabricação de semi-condutores destinados à produção de pastilhas híbridas, eletro-óticas. "O próximo passo", diz a revista, "provavelmente por volta de 1990, será o das pastilhas totalmente óticas, com circuitos sob a forma de guias de luz transparentes. E antes do ano 2000, os computadores óticos começarão a substituir os eletrônicos, tornando-se, finalmente, a tecnologia dominante".

Os dias atuais não passam, pois, de um simples começo para uma imensa metamorfose que certamente gerará novas idéias e novas formas de vida e cul

tura humanas. Os países mais avançados já iniciaram, por exemplo, sua revolução telemática e, conforme assinala a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos (OCDE, *Ordinateurs et Télécommunications, Études d'Informatique*, 1973, nº 3), "dessa disponibilidade generalizada do poder da informação decorrem mudanças sociais e possibilidades de desdobramento de potencialidades humanas; em virtude disso, os próximos decênios passarão a contar entre os mais determinantes que a humanidade jamais conheceu".

Aos aperfeiçoamentos e inovações do fim do milênio acham-se associadas as origens e as realizações de uma nova indústria, a da "engenharia de conhecimento".

Lewis Branscomb, da IBM, descreve os anos citenta como uma década de passagem, que nos conduzirá a uma autêntica neo-explosão total do saber em ciências da computação e domínios conexos. Nesse contexto, um papel decisivo caberá aos novos sistemas de inteligência artificial. Sistemas importantes de inteligência artificial já se acham em uso, na indústria, na medicina e para fins acadêmicos de pesquisa e ensino, em alguns países. Muitos outros estão a caminho ou em fase final de elaboração. Herbert Simon, prêmio Nobel e professor de psicologia e ciência da computação na Universidade Carnegie-Mellon, não vê limites para o que possa ser atingido pela inteligência dos computadores. Edward A. Feigenbaum, que chefia o departamento de ciência da computação na Universidade de Stanford, informa, por sua vez, que logo disporemos de uma ampla variedade de sistemas de inteligência artificial para fins industriais, comerciais, de serviço, ensino e pesquisa, alguns dos quais acondicionados em pequenas máquinas portáteis que custarão menos de mil dólares. Tais sistemas, que usam a linguagem diária e não as linguagens usuais dos computadores convencionais servirão, simultaneamente, como "amplificadores mentais" de processos complexos de pensamento e como inesgotáveis macromemórias, para os profissionais do fim deste milênio. Um estudo recém-publicado do "National Research Council" dos E.U.A. realça que "a construção de inteligências artificiais afetará profundamente as circunstâncias da vida humana... criará seguramente uma nova economia, uma nova sociologia, uma nova história... Há pouca razão para crer que as inteligências artificiais não possam conduzir rapidamente à construção de superinteligências capazes de explorar alternativas matemáticas, científicas ou de engenharia significativas, a uma velocidade que excederá de muito a capacidade humana".

Cabe aqui o ressaltado de que essas e outras antecipações, que nada têm a ver com futurologias fantasiosas, contrastam vivamente com o profetismo

apocalíptico das incorrigíveis cassandras geradoras de pessimismo e revolta. São simples antevisões de expansão e generalização do uso de inovações que, em pequena escala e em países mais desenvolvidos, começam a chegar ao mercado.

Consideremos agora, em relação a essa fermentação tecnológica, o caso brasileiro. Até que ponto as crianças e os jovens estão sendo, como um todo, adequadamente preparados em nossas escolas para viver bem e ajustados nesse novo mundo que desponta, cada vez mais dependente de conhecimentos refinadíssimos, de ciências exatas, de matemática, computação e eletrônica, e que requer pensamento com alto grau de abstração em praticamente todos os setores da existência, no recesso do lar, no trabalho, no lazer, na vida social, nos negócios, na política, no governo? Quais são, tendo em vista o sistema de ensino que aí está, as chances de absorção por este, em todos os seus níveis e modalidades, para fins de ensino e aprendizagem, dos instrumentos, idéias e procedimentos representativos do renascimento tecnológico que se esboça? E, englobando tais interrogações num desafio mais abrangente e mais dramático: será possível fazer com que os progressos científicos e tecnológicos dos anos oitenta e noventa contribuam para a redução das desigualdades globais, ao invés de aumentar o já imenso abismo que, num nível, separa as sociedades superdesenvolvidas das subdesenvolvidas, e, num outro plano, dentro de um só país, as pessoas subdesenvolvidas - não raro a esmagadora maioria, carenciada de tudo - dos "happy few" superdesenvolvidos ou superfavorecidos sob todos os aspectos?

Uma forma velhaca de responder a essas interrogações é a que consiste em recorrer à sovada argumentação das restrições hoje incidentes sobre a economia das nações do Hemisfério Sul que importam maciçamente petróleo e enfrentam um endividamento internacional preocupante. O quanto há de primário e irresponsável nessa argumentação não precisa ser comentado aqui. E confiar as respostas, assim como as decisões que desta decorrem, a tecnocratas de vista curta, pouco ou nada conscientes de que infinitamente mais grave do que pobreza de petróleo ou escassez de dólares é a indigência da educação de um povo, significa aceitar um risco tão grande ou maior do que o de admitir como adequadas as respostas, facilmente imagináveis, num extremo, dos incendiários radicais desta ou daquela facção, e, no outro, da eterna aliança dos fôsseis mentais com os que tiram proveito do atraso e da miséria. O repto que existe nas interrogações propostas há pouco, ou outras equivalentes, à imaginação, à criatividade, ao potencial heurístico dos nossos mais capazes, das nossas melhores cabeças em cada campo de atividade e conhecimento, tem muito a ver com a aplicação à educação de tudo quanto se sabe hoje a propósito de processos cognitivos - pensamento, criatividade, solução de problemas, teoria da

decisão etc. Relaciona-se com nosso maior ou menor êxito em romper os bloqueios que, muletas do cérebro, cerceiam nossas formas de pensar e agir no âmbito do ensino e da educação, impedindo-nos de encará-los sob prismas diferentes do convencional. E está, é claro, fundamentalmente ligado à tecnologia da educação.

Uma fonte adicional de perplexidade às interrogações, aqui feitas resulta do consenso de que a educação da nossa população longe está de corresponder às necessidades de uma sociedade tecnológica. São provas disso o baixo nível de escolarização da maioria dos brasileiros; os sérios déficits de qualidade de vida, revelados por indicadores confiáveis, que atingem parte considerável da população; os discutíveis padrões de organização, funcionamento e administração que ainda perduram em boa faixa do complexo industrial, comercial, agropecuário e de serviços brasileiros, obsoletos, toscos, onerosos, ineficientes; e particularmente o "analfabetismo científico" generalizado, que atinge até mesmo os brasileiros considerados mais educados e se traduz por pouco ou nenhum conhecimento da ciência e das disciplinas que fundamentam a tecnologia. Este pouco estudado tipo de "analfabetismo", que coexiste até mesmo com diplomas universitários, não tem merecido a urgente atenção que requer, como obstáculo, disfarçado ou manifesto, ao desenvolvimento econômico, tanto pessoal, como coletivo. É óbvio que o que se entende aqui por ciência não se refere a meras coleções de itens soltos de conhecimento, e sim a um complexo que aglutina sólidos fundamentos a respeito do planejamento, realização e avaliação de pesquisa científica, da natureza do conhecimento científico, dos seus princípios, aplicações e implicações, das estreitas relações entre ciência, tecnologia e sociedade etc. Esquecemo-nos, e com lamentável frequência, de que, hoje em dia, qualquer pessoa depende de um mínimo de "competência científica" a fim de sobreviver em sociedades cada vez mais complexas. Essa competência assume a forma de habilidades e conceitos de tipo cognitivo, combinados com um domínio razoável das áreas de conteúdo relevantes (matemática, ciências físicas, da terra, biológicas, médicas, sociais, psicológicas, tecnológicas); um dos seus mais notáveis benefícios é o crescente senso de controle, poder e confiança pessoais que gera no indivíduo, tornando-o mais capaz de julgar e agir com objetividade e menos sujeito à superstição, à manipulação e à sedução das receitas simplistas.

O analfabetismo científico aqui mencionado talvez seja um dos principais fatores responsáveis (se não o principal) pelo fascínio que têm, em nosso meio, certos ideários pedagógicos nos quais os jogos de palavras, chavões e o tom rebelde-romântico são astutamente manipulados para convencer - e o conse-

guem - pessoas com pouca ou nenhuma formação científica rigorosa. Não é preciso acrescentar que a tecnologia da educação figura entre os alvos obrigatórios desses ideários.

ALGUNS FATOS SOBRE O ENSINO NO BRASIL

Um documento publicado em 1979 pela Organização de Cooperação e do Desenvolvimento Econômico, sob o título Les politiques futures d'éducation et l'évolution économique et sociale, menciona um mínimo absoluto de competências que as escolas têm a obrigação de desenvolver em cada educando: (1) aptidão para ler, escrever e comunicar-se oralmente; (2) domínio das quatro operações aritméticas e de certas aplicações destas, como o cálculo de porcentagens; (3) aptidões manuais; (4) aptidões sociais, como a capacidade de trabalhar com outras pessoas e de participar da vida social de uma organização; (5) capacidade de aprender e continuar a aprender; (6) capacidade de fazer face à incerteza e à complexidade.

Gostaríamos de acrescentar pelo menos outras duas competências que nos parecem igualmente fundamentais. A primeira, já referida, poderia ser resumida como competência científico-tecnológica. E a segunda engloba competências ligadas ao senso de dever, de responsabilidade e de dignidade humana.

Perante repertórios de competências do tipo acima, que, sublinhe -mo-lo novamente, não passam de um mínimo, é o caso de indagarmos quais seriam os resultados de um teste em massa, conduzido junto a amostra representativa da população brasileira, para avaliar até que ponto nossa escola - particularmente ao nível do 1º Grau - estaria produzindo tais competências em todos aqueles que nascem e crescem em nosso território.

Embora esse teste não tenha sido feito, uma análise cuidadosa dos mais recentes e confiáveis indicadores a respeito da educação no país ajudar-nos-á a imaginar seus resultados. Citaremos a seguir alguns deles, inclusive os que permitem o confronto da nossa atual realidade educacional com a de outros países, como é o caso das taxas de escolarização por grupos de idade, constantes do Quadro 1.

De acordo com recentes declarações do Secretário de 1º e 2º Grau do MEC, dos dez milhões de crianças que estão na faixa de 4 a 6 anos de idade, presentemente, apenas um milhão e 300 mil se acham matriculadas em pré-escolas, havendo, pois, uma demanda não atendida de 8,7 milhões de pre-escolares. Na faixa dos 7 aos 14 anos, 23 milhões de crianças estão sendo atendidas, enquanto 7 milhões se acham fora das escolas. E no 2º Grau há 3 milhões de matriculados, estimando-se em 5 milhões a clientela que não é atendida por este.

Quadro 1

TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO POR GRUPOS DE IDADES
(BRASIL, 1977; OUTROS PAÍSES, 1975)

País	Idades (%)		
	5-14 anos	15-19 anos	20-24 anos
Brasil			
- Independentemen- te dos graus de ensino	57,5	43,1	19,0
- Em função dos graus de ensino:			
(a) 1º grau	56,5		
(b) 2º grau		12,4	
(c) Superior			5,7*
Reino Unido	100,0	43,9	7,5
França	99,8	51,3	9,9
Bélgica	99,4	61,3	11,1
E.U.A.	99,4	72,0	21,6
Países Baixos	99,2	57,5	12,3
Japão	97,6	76,3	14,5
Canadá	97,2	66,4	14,5
Itália	93,1	40,8	10,8
Austrália	91,2	46,1	5,5
Alemanha Ocidental	87,5	51,3	11,1
Suécia	82,3	57,1	14,4
Noruega	78,8	63,4	19,3
Portugal	74,1	29,6	11,4

* Dos 19% escolarizados pertencentes ao grupo de idades de 20 a 24 anos, 6,0% estão no 1º Grau e 7,2% estão no 2º Grau.

FONTES -- Brasil: Anuário Estatístico do Brasil 1980.
Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

Outros países: Les politiques futures d'éducation et l'évolution économique et sociale. Paris: OCDE, 1979.

Quadro 2

PERCENTAGEM DA POPULAÇÃO RESIDENTE URBANA EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO RESIDENTE TOTAL,
EM 1º DE JULHO, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO,
PARA O PERÍODO 1981/ 1985

GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO	A N O S				
	1981	1982	1983	1984	1985
BRASIL	64,12	64,66	65,14	65,59	66,01
REGIÃO NORTE	50,33	50,74	51,14	51,53	51,92
Rondônia	56,40	56,73	57,06	57,41	57,74
Acre	32,61	33,02	33,40	33,78	34,16
Amazonas	49,73	50,31	50,87	51,42	51,96
Roraima	43,03	43,07	43,04	43,08	43,05
Pará	51,71	52,07	52,43	52,77	53,12
Amapá	56,54	56,67	56,78	56,88	57,07
REGIÃO NORDESTE	47,97	48,48	48,33	49,47	49,95
Maranhão	32,95	32,64	33,21	33,76	34,31
Piauí	38,67	39,13	39,68	40,18	40,66
Ceará	45,29	45,70	46,10	46,50	46,88
Rio Grande do Norte	52,96	53,46	53,96	54,44	54,91
Paraíba	47,66	48,13	48,62	49,10	49,67
Pernambuco(*)	62,44	63,09	63,70	64,30	64,88
Alagoas	45,26	45,71	46,15	46,59	47,01
Sergipe	53,01	53,52	54,16	54,71	55,25
Bahia	46,95	47,42	47,88	48,33	48,78
REGIÃO SUDESTE	84,64	85,32	85,90	86,41	86,87
Minas Gerais	65,67	66,70	67,66	68,56	69,40
Espírito Santo	62,61	63,33	65,24	66,41	67,49
Rio de Janeiro	93,53	93,81	94,03	94,21	94,36
São Paulo	92,56	93,06	93,43	93,72	93,94
REGIÃO SUL	49,43	49,80	50,17	50,53	50,87
Paraná	39,41	39,64	39,36	40,09	40,31
Santa Catarina	51,15	51,73	52,33	52,93	53,56
Rio Grande do Sul	61,15	61,77	62,33	62,96	63,52
REGIÃO CENTRO-OESTE	54,93	55,46	55,85	56,29	56,72
Mato Grosso	44,58	44,69	44,80	44,90	45,01
Goiás(**)	59,80	60,45	61,07	61,67	62,26

(*) Inclusive Fernando de Noronha

(**) Inclusive Distrito Federal

Quadro 3

TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE 7 A 24 ANOS DE IDADE, POR REGIÕES BRASILEIRAS - 1977

Regiões	Idades (%)				Total
	7-9 anos	10-14 anos	15-19 anos	20-24 anos	
I. Rio	76,7	87,6	56,4	24,3	60,3
II. São Paulo	<u>78,1</u>	85,1	46,0	19,5	55,3
III. Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul	71,4	73,2	<u>33,3</u>	<u>15,0</u>	49,2
IV. Minas Gerais, Espírito Santo	69,6	77,7	38,4	17,1	51,6
V. Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia	<u>42,3</u>	<u>61,4</u>	42,9	18,9	<u>44,2</u>
VI. Distrito Federal	77,0	<u>90,8</u>	<u>65,8</u>	<u>31,7</u>	<u>66,2</u>
VII. Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Mato Grosso, Goiás	65,0	85,7	62,1	30,8	63,0
BRASIL	62,0	74,6	43,4	19,3	51,1

OBS. Achan-se sublinhadas as taxas máxima e mínima em cada grupo de idades considerado.

FONTE --- Anuário Estatístico do Brasil 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

QUADRO 1

Acrescentemos mais alguns dados, registrados na última edição do Anuário Estatístico do Brasil (1981, referente ao ano de 1980). Em 1978, na zona rural, cerca de quarenta por cento da população com dez ou mais anos de idade não era alfabetizada. O mesmo ocorria com aproximadamente quinze por cento da população urbana. Além disso, 48 por cento de todas as crianças brasileiras com 7 a 9 anos de idade figuravam como não alfabetizadas àquela época.

QUADRO 2

O Quadro 2 mostra-nos que o problema aqui referido - concentração dos analfabetos, quer crianças, quer adultos, na zona rural - tende a ser muito mais sério em certas regiões ou Estados, nos quais grande parte da população vive e continuará a viver na zona rural.

QUADRO 3

O Quadro 3 revela disparidades inter-regionais bastante significativas, em matéria de taxas de escolarização. As mais baixas, em relação às faixas de 7-9 anos de idade e 10-14 anos de idade, que correspondem ao ensino obrigatório, universal e gratuito de 1º Grau, ocorrem no Nordeste. Em se tratando, entretanto, das idades próprias do 2º, 3º e 4º Graus, as taxas mais inferiores correspondem aos Estados sulinos. Note-se ainda como o Distrito Federal se avanta - já, hoje em dia, em relação aos Estados, em quase todos os índices de escolarização por faixas de idades. Observe-se ademais que as estatísticas não revelam como se distribuem as taxas citadas ao longo dos diferentes graus de ensino. É claro, todavia, pelo que nos foi dado ver anteriormente no Quadro 1, que boa parte dos que ainda se encontram matriculados em escolas de 1º Grau pertencem a faixas de idades próprias do 2º ou do 3º Graus, isto é, contam com quinze ou mais anos de vida.

O panorama que os dados aqui exibidos fornece mostrar-se-ia menos desalentador se o comparássemos com os de vinte, trinta, cinquenta ou mais

anos atrás. De modo geral, entretanto, e a despeito das melhorias ocorridas ao longo do século atual, longe está de ser satisfatória nossa realidade educacional, notadamente no que respeita ao 1º e 2º Graus. E mesmo no caso do ensino superior, os magros 5 ou 6 por cento de jovens entre 20 e 24 anos que o frequentam contrastam vivamente com os índices de outros países, inclusive o de Portugal. Além disso, apesar dos ingentes empenhos de alfabetização de adultos nos últimos dez anos, incomparavelmente superiores a tudo quanto se fez anteriormente neste setor, o problema do analfabetismo adulto, se bem que menos grave agora, continua a desafiar os que pretendem eliminá-lo.

O quadro aqui exposto está, naturalmente, sujeito a modificações em decorrência de estatísticas mais recentes e mais precisas, ainda não disponíveis. Não obstante, parece pouco provável que possíveis alterações ocorridas nos índices citados sejam tão significativas quanto gostaríamos que fossem. O que os números trazidos à baila reiteradamente ressaltam é o problema central, e crítico nos regimes democráticos liberais, da desigualdade de oportunidades educacionais. Na verdade, esta é uma extensa e melancólica história, que não começou há dez ou vinte anos, mas faz parte de uma velhíssima herança luso-brasileira de pobreza, descaso, ignorância espessa e generalizada, preservada pela cupidéz e falta de escrúpulos de uns poucos, em meio à escravidão de muitos. Uma história triste de truculências, doenças e desamparo. Essa herança infausta macula direta ou indiretamente muitas das páginas destes nossos quase cinco séculos de história. Ninguém gosta de reconhecer um passado sombrio. Reconheçamo-lo, porém, menos como justificção para as mazelas do presente do que como um incentivo a mais para a busca de estratégias e meios que nos permitam superá-lo de vez, na educação como nos de mais setores da vida nacional, paralelamente às diligências no sentido igualmente indispensável de recuperar, preservar e retransmitir o que de positivo, digno, nobre e inteligente a Nação tenha herdado dos seus avoengos de aquém e de além-mar.

PROFESSORES

A provisão de ensino de boa qualidade à população depende fundamentalmente da quantidade, qualidade e eficiência do professorado com que o país pode contar. Em que pesem as inovações e mudanças ocorridas ou em progresso na sociedade e na educação, os professores desempenham e continuarão a desempenhar um papel central no processo de ensino/aprendizagem. Esta afirmação, válida para to

dos os níveis e modalidades de ensino, assume no caso particular do 1º Grau e da pré-escola uma importância única, que convém seja devidamente ressaltada. É efetivamente durante os anos de infância que o ser humano adquire habilidades e conceitos que lhe servirão de instrumentos fundamentais para as aprendizagens posteriores. Somam-se a tais habilidades e conceitos - escrever, ler, comunicar-se oralmente, rudimentos de matemática etc. - as atitudes, os valores e as inclinações que tem igualmente o caráter de pré-aprendizados sem os quais dificilmente a pessoa será bem sucedida em sua educação posterior. As tarefas de que se incumbem os professores encarregados de educar crianças demandam um altíssimo grau de envolvimento pessoal e de interação direta e contínua com a criança, e não podem ser delegadas senão muito limitadamente a outras pessoas ou a materiais e equipamentos. Convém ter sempre em vista que a pré-escola e o 1º Grau, especialmente nos seus primeiros anos, constituem um quadro peculiaríssimo de aprendizagem e ensino que de modo algum se coaduna com as técnicas e os procedimentos que podemos e devemos utilizar junto a estudantes mais amadurecidos, capazes de aprendizagem parcial ou totalmente independente do professor. E mesmo neste último caso, sempre restarão múltiplas responsabilidades, além da transmissão de conhecimento, que competirão ao professor.

Desas considerações se depreende logo que uma boa educação não é possível sem excelentes professores - e que os aspectos quantitativos e qualitativos do recrutamento, preparação e utilização da força de trabalho docente são críticos para os sistemas de ensino. A maturidade, a inteligência e a cultura do professor, sua experiência social anterior, seu conjunto de aptidões e qualificações pessoais influirão decisivamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes sob sua responsabilidade - e assim também seu caráter, suas atitudes, seus valores pessoais, sua filosofia de vida, sua moral, seus costumes. Daí os extraordinários cuidados que os países mais desenvolvidos colocam na promoção de programas mais rigorosos e objetivos de seleção de pessoal docente, nos quais os critérios de ingresso abrangem muito mais do que simples conhecimento de conteúdo ou decorações de surradas fórmulas pedagógicas. É mais ou menos unânime, em tais países, o reconhecimento adicional de que não basta selecionar bem os novos professores; programas extensos e intensos de treinamento e retreinamento em conteúdo e métodos de ensino devem ser oferecidos continuamente, a fim de que os professores desenvolvam adequadamente os painéis que se esperam deles.

A gravidade que assume, no Brasil, o problema da força de trabalho docente, não é novidade para ninguém. Dada a absoluta impossibilidade de con

siderar os numerosos aspectos de que se reveste esse problema, nos vários níveis e modalidades de ensino, serão mencionados muito sumariamente apenas alguns dados significativos. Conforme estatísticas do IBGE - as mais recentes (Anuário Estatístico do Brasil - 1980, editado em 1981), os efetivos docentes do país eram os seguintes, em 1978: 41.733 professores de pré-escola para 949.332 alunos; 854.813 professores de 1º Grau para 21.473.100 alunos; 184.767 professores de 2º Grau para 2.519.122 alunos; e, no 3º Grau, 102.588 professores para 1.311.799 alunos. O número médio de alunos correspondente a cada professor era, na pré-escola, de 22,7; no 1º Grau, 25,1; no 2º Grau, 13,6; no 3º Grau, 12,8.

Ocorre, contudo, que em 1977 o país registrava um total de 19.043.400 pessoas com idades entre 5 a 19 anos não escolarizadas, assim distribuídas, segundo faixas de idades:

- 5 a 6 anos - 5.322.000, isto é, 92,8% da população pertencente a esta faixa de idades;
- 7 a 14 anos - 6.693.000 (30,0%);
- 15 a 19 anos - 7.028.400 (56,9%).

Se quizéssemos proporcionar ensino a todas essas crianças e adolescentes fora das escolas, precisaríamos acrescentar ao efetivo docente nacional um total superior a um milhão de professores, assim distribuídos: 234.449 de pré-escola, 266.653 de 1º Grau e 516.794 de 2º Grau.

Além disso, um contingente apreciável do atual professorado é composto de pessoas sem qualquer preparação pedagógica - os chamados "professores leigos". Dados relativos a 1975 - os mais recentes que pudemos conseguir - mostram que um em cada quatro professores do 1º Grau não contava com o devido preparo. A distribuição desse professorado leigo por regiões do país era a seguinte: Norte, 76,6%; Nordeste, 73,8%; Centro-Oeste, 55,8%; Sul, 34,7%; Sudeste, 5,8%. Em suma: mais de duzentos mil professores sem preparo formal para o exercício do magistério.

Não é necessário ser dotado de muita perspicácia para concluir que, perante desafios quantitativos ciclônicos como esses, em matéria de pessoal docente, as soluções convencionais assemelham-se ao uso de copos d'água para apagar as chamas de um enorme incêndio. É, por outro lado, extremamente difícil compreender as misteriosas razões que até agora tem impedido a criação e o funcionamento de um vastíssimo projeto prioritário de universidade à distância, em escala nacional, destinado à preparação urgente e em massa de professores de pré-escola, primeiro e segundo graus, mediante o emprego de meios impressos, correspondência, rádio e te

levisão e outros meios modernos de ensino. Um projeto que serviria igualmente para reciclar muitos e muitos milhares de professores desatualizados ou precariamente preparados, já que a mera ostentação de um diploma não garante a qualidade do ensino recebido, nem a sua atualidade e relevância. Algo nesse sentido começou a ser elaborado nos primeiros anos da década de 70, na Fundação Padre Anchieta, por uma comissão de que fez parte o autor deste trabalho, sob a presidência do Prof. Dr. Antonio Guimarães Ferri, então Presidente da Fundação. De um momento para outro, entretanto, os trabalhos da comissão foram cancelados, ao mesmo tempo que o Prof. Ferri deixava a presidência da Fundação. Urge retomá-los. Nenhuma outra iniciativa de educação à distância, de qualquer porte, é mais urgente e de maior precisão.

DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Os pressupostos, a política e os procedimentos que tem caracteriza do a educação brasileira ao longo das últimas décadas são em boa parte inadequados para as demandas de hoje em dia numa sociedade tecnológica e para as que podem ser previstas para este final de milênio. Impor-se-á cada vez mais vigorosamente a necessidade de uma adaptação substancial de instituições, comportamentos e recursos educacionais para respondermos adequadamente às circunstâncias modificadas da sociedade brasileira, nas décadas de 80 e 90. Há padrões de comportamento e reflexão demasiados rígidos, no âmbito da educação formal, que restringem quase totalmente as mudanças desejáveis e a busca de formas alternativas de solução (ou, pelo menos, de atenuação) dos problemas educacionais urgentes que enfrentamos e continuaremos a enfrentar em futuro próximo.

Muito embora se façam necessárias reformas urgentes, drásticas e amplas no ensino, em todos os seus níveis e modalidades, e sejam requeridas novas instituições, novos padrões de comportamento e mudanças substanciais em matéria de concepções e práticas de ensino e aprendizagem, boa parte dos responsáveis pelos destinos da educação não parece ter senão vaga consciência das mais gritantes falhas desta e do seu iminente colapso. E não poucos dos que estão conscientes disso apostam numa espécie de acomodação espontânea, cerrando os olhos para os indícios de agravamento do quadro escolar e de crescimento do risco de confrontação social. Continuando a confiar em arranjos e soluções de cunho jurídico ou burocrático, outros reduzem a análise dos problemas que afligem o ensino aos seus aspectos legais ou a formalismos administrativos que conferem ênfase a planejamentos, avaliações e controles concebidos no papel, a partir de uma perspectiva teórica estéril de economia e administração escolares de gabinete, com pouco ou nenhum trato com as realidades vivas da sociedade e da escola e com as atuais dificuldades desta última. Ao invés de resolver problemas, essa requintada neo-burocracia educacional acaba por complicar ainda mais um panorama preocupante de exacerbação de dificuldades, demandas crescentes e recursos limitados, tanto humanos como materiais.

O aspecto mais grave deste estado de coisas é que, a despeito do crescente refinamento de legislação e administração nos altos escalões, a realidade prosaica do que existe e do que se passa dentro de cada sala de aula, a crua realidade do processo vivo de aprendizagem-ensino merece pouca ou nenhuma atenção. Os resultados insatisfatórios e desiguais do ensino como um todo continuam à espera de reexames sinceros, detalhados, objetivos. O reconhecimento das desigualdades de escolarização como um dos mais críticos desafios dos nossos dias, propositadamente ou

não é elidido. Poucos se preocupam com a crescente vulnerabilidade da educação brasileira frente às pressões da sociedade, da industrialização, da modernização, do crescimento populacional, da expansão exponencial do conhecimento humano e com numerosos outros fatores e condições que deveriam estar conduzindo à realização de um ingente, vigoroso e concertado esforço de busca de novos caminhos, sob a forma de amplas estimativas e provisões para os desafios dos próximos vinte anos e de significativas mudanças de caráter institucional, político e tecnológico/metodológico no ensino.

Basicamente, pois, é como se procedêssemos, no âmbito da educação, ao reconhecimento meramente teórico do direito à escola que tem cada criança, com pouca ou nenhuma consciência de que talvez o único meio efetivo de reduzir a distância que separa os ricos dos pobres, de erradicar a pobreza de massa e possibilitar uma vida mais digna, mais saudável a todos, seja a instituição de uma autêntica e muito bem proporcionada igualdade de oportunidades educacionais - de educação eficiente, de boa qualidade, com o devotamento de professores competentes, responsáveis e conscientes do seu papel, muito bem formados e informados, coadjuvados por excelentes bibliotecas escolares (praticamente inexistentes na maioria das escolas), materiais e equipamentos audiovisuais adequados e numerosos, e com acesso imediato a uma vastíssima rede de tecnologia do conhecimento, constituída por centros, serviços e organizações públicas e particulares dedicados à produção e disseminação de material escolar-impressos, filmes, diafilmes, gravações (em fita e em disco) de áudio e vídeo, microformas, programas de rádio e televisão educativos, instrução programada, programas para ensino por meio de computadores etc.

Nossa capacidade de modificar a situação atual da educação no país e de influenciar eventos no futuro, a médio prazo, neste domínio, depende diretamente da nossa disposição de adotar novos meios e estratégias de ensino e de ampliar extraordinariamente a flexibilidade das nossas respostas aos problemas educacionais. Uma e outra não são compatíveis com o dogmatismo e a visão conservadora que timbram em cerrar os olhos para o fato de que o ensino é um dos benefícios mais desigualmente distribuídos, e de que uma distribuição desigual de educação está no bojo da pobreza e da desigualdade generalizada que geram no homem a baixa produtividade, o desemprego, a falta de acesso à terra, ao crédito e ao progresso pessoal, a moradia precária, o abandono dos filhos, as condições degradantes da existência, o sofrimento, o desespero. O nível muito baixo ou nulo de escolarização é o proverbial irmão siamês da pobreza absoluta - e, juntos, geram mais pobreza. Isto vale tanto para a população rural como para a urbana. No caso dos conglomerados -

dos urbanos, conforme assinalava J. Edwards, "se os pais de uma criança são pobres e vivem numa área citadina decadente, é mais provável que a criança frequente uma escola pobre, que sua educação seja deficiente e sua motivação para o progresso através do êxito em exames seja baixa ou inexistente. Ela interromperá cedo a escolarização e à primeira oportunidade tratará de obter um emprego de baixo salário, com pouca ou nenhuma segurança e nenhum futuro. Esta posição social e a falta de dinheiro desqualificá-la-ão para competir efetivamente no mercado de moradias e em áreas marcadas pela falta aguda de moradia, e ela acabará uma vez mais numa área citadina deteriorada, caracterizada por condições subhumanas de vida, se é que chegou algum dia a sair dela".

Medidas tímidas, isoladas, de "discriminação positiva" em matéria de educação, a fim de beneficiar esta ou aquela comunidade, este ou aquele segmento da população, embora tranqüilizem as consciências e possam produzir resultados satisfatórios em relação aos seus poucos beneficiados, são simples paliativos, demasiado modestos para a solução de problemas gigantescos, que demandam política, estratégias e ação incomparavelmente mais ambiciosos, mais globais, para se garantir a efetiva compartilha de igualdade de oportunidades na educação e na vida.

Não se trata aqui de advogar a ilusória crença de que caiba exclusivamente ao ensino a cura de todos os males da sociedade. Enquanto, porém, persistir o atual modelo educacional brasileiro que disfarça gritantes desigualdades sob rótulos postiços e com tiradas oratórias de que estamos fazendo tudo quanto pode ser feito em favor da educação; enquanto predominarem entre nós essas concepções de escola e ensino que essencialmente não diferem das que se adotavam nos primeiros tempos da República ou nos séculos que a precederam - enquanto isso ocorrer, é frágil, é tênue, a margem de esperança de que sociedades como a nossa superem suas contradições internas e solucionem adequadamente os mais angustiantes problemas dos setores desfavorecidos da população.

RECORRER À TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A fim de quebrar as barreiras que impedem um ensino capaz de atender adequadamente às demandas quantitativas e qualitativas de uma sociedade em desenvolvimento, na década atual e na próxima, é necessário recorrer em larguíssima escala à tecnologia da educação. Precisamos multiplicar rapidamente os recursos que compõem o setor menos favorecido da educação brasileira - o dos materiais e aparelhos destinados à instrução e aprendizagem. Apesar dos extraordinários avanços ocorridos nos últimos cinquenta anos, no exterior, em materiais e equipamentos para ensino, nossos estudantes e professores continuam às voltas com meios de instrução escassos, de baixa qualidade, nos quais o conhecimento é muitas vezes superficial, obsoleto e incompleto. A situação de penúria generalizada em matéria de meios eficientes de ensino/aprendizagem - impressos e audiovisuais - reflete várias doenças crônicas de que padece a educação brasileira: verbalismo estéril; orçamentos ridículos; pouco ou nenhum apoio oficial às iniciativas dos que se dispõem a produzir materiais de ensino de boa qualidade; amadorismo e pernosticismo pedagógico imiscuídos em equipes de produção; intermináveis debates, faltos de inteligência e bom senso, a respeito de "vantagens" e "desvantagens" deste ou daquele meio de ensino; desconhecimento generalizado do abecê dos materiais e equipamentos de ensino, não só entre os professores, como também - e principalmente - entre líderes educacionais, administradores e responsáveis pela política educacional a nível municipal, estadual ou federal; persistência de modelos anacrônicos do papel docente e da sala de aula (como "sala de preleção") etc.

Há indícios de que surge agora uma oportunidade única para que a tecnologia da educação - que, é bom ressaltar aqui, se ocupa fundamentalmente de meios, materiais e equipamentos de ensino - deixe de ser um apêndice inexpressivo no vasto quadro da educação brasileira e passe a desempenhar um papel decisivo nesse mesmo quadro. Referimo-nos aos indícios de que se acham em estudo, no Ministério da Educação e Cultura, alterações de estrutura, de concepção e de atuação dos órgãos e do pessoal do referido Ministério. Segundo o noticiário da imprensa (O Estado de S. Paulo, 21/07/81), o sr. Ministro vê a necessidade de preparar o MEC para atuar numa sociedade aberta, e defende, nesse sentido, um Ministério "mais leve, mais inteligente e mais negociador, em lugar de um organismo executor de idéias imposto de cima para baixo". Seria desejável que iguais e alviçareiras tendências medrassem nos Conselhos de Educação e nas Secretarias estaduais e municipais de Educação. É bem sabido o papel decisivo que estes organismos desempenham no ensino brasileiro, decorrendo em grande parte do acerto ou do erro de suas de-

cisões e medidas a melhoria ou o abastardamento desse ensino. Se o clima reformista do MEC repercutir positivamente nos níveis progressivamente inferiores de decisão em matéria de ensino, tudo deverá ser feito a fim de que os principais beneficiários sejam aqueles que trabalham nos pontos terminais da educação, os professores e os alunos nas salas de aula. Tudo faz crer, de qualquer maneira, que os propósitos, análises e planos de um novo MEC visam a totalidade do nosso sistema educacional e devem constituir o centro de uma mobilização sinérgica de inteligência, capacidade, imaginação e audácia, tendo em vista mais e melhor educação para todos.

É indispensável que o MEC, os Conselhos Federal e Estaduais de Educação, as Secretarias de Educação nos Estados e Municípios não encarem a tecnologia da educação com a tibieza, a ingenuidade, a superficialidade, a estreiteza mental tantas e tantas vezes evidenciadas em passados próximo e remoto por aqueles que tinham o dever de facilitá-la e desenvolvê-la e que, no entanto, desastradamente, só souberam sufocá-la, restringi-la ou desprezá-la.

A despeito de tudo quanto se fez para que a incômoda tecnologia da educação permanecesse mirrada, inócua e semi-agonizante (e parte da responsabilidade nesse sentido cabe a não poucos tecnólogos educacionais caboclos, hiper-críticos e presunçosos) - apesar disso tudo, e a duras penas, a tecnologia da educação sobrevive no país. Uma sobrevivência que tem mais de um século, se considerarmos os primeiros empenhos nacionais de produção de materiais impressos e equipamentos de ensino, na segunda metade do século 19, a que se acham associados nomes como os de Abílio Cesar Borges (Barão de Macaúbas), Joaquim José de Mezeu Vieira, Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho e outros; ou de pouco mais de meio século, se deslocarmos suas origens para os meios audiovisuais - o emprego de projeções cinematográficas e rádio educativos, liderado principalmente por Roquette Pinto e colaboradores, com o apoio de educadores de escola como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Quando, pois, ventos novos começam a soprar na política e no planejamento educacionais, é oportuno reconsiderar a concepção, as características, as funções e a missão da tecnologia da educação no ensino brasileiro e determinar as condições e os fatores que poderão conduzir ao seu máximo aproveitamento ou que, pelo contrário, poderão obstaculizar sua disseminação e emprego.

TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A concepção de educação à distância - tema deste seminário - se

refere a algo cujo significado ora se sobrepõe ao, ora se confunde com o de tecnologia da educação, ora é diferenciado como uma categoria especial desta, em função de critérios e definições que estão longe de ser satisfatórios e consensuais. O journal editado pela "Open University" britânica sob o título Teaching at a Distance, por exemplo, trata de aspectos do sistema de ensino da "Open University" e de desenvolvimento em sistemas similares de ensino em diferentes países, e publica "artigos analíticos, especulativos e descritivos concentrados em problemas de preparação e distribuição de cursos através de rádio, televisão e impressos, assim como de avaliação do impacto do ensino à distância em seus estudantes e na sociedade". Há quem advogue o uso da expressão "educação à distância" argumentando que se trata de algo mais respeitável, menos sujeito às críticas, aos temores e às incompreensões que se manifestam perante expressões como tecnologia da educação, recursos audiovisuais, pacotes de ensino e similares. Como não se trata aqui de fazer uma exegese, limitemo-nos a sublinhar certos pontos fundamentais.

(1) A educação à distância supõe basicamente o emprego de uma ou várias formas de tecnologia educacional, para fins de apresentação de informação, realização de exercícios, avaliação e orientação geral da aprendizagem do estudante. (2) Os sistemas de educação à distância podem, em diferentes graus - máximo, médio, mínimo ou nulo - ser acoplados a (ou interagir) com sistemas de educação proximal, que dependem da atuação direta de um professor, treinador ou animador junto ao aprendiz. (3) A distância pode ser tanto espacial como temporal, como é o caso de uma série de filmes cinematográficos e livretos que, produzidos em certo local, passam a ser usados em localidade distante, alguns meses ou anos após sua produção, para fins de ensino ou treinamento. (4) O acesso ao material de ensino e às experiências de aprendizagem previstos por sistemas de educação à distância pode, ou não, requerer dispositivos, instrumentos e aparelhos especiais. Em casos mais simples, reduzir-se-á ao acesso a material impresso remetido pelo correio, e nos mais complexos poderão estar envolvidos receptores de rádio e televisão, telefone, toca-discos, toca-fitas, projetor e até mesmo instrumentos profissionais de trabalho, simuladores, trainers, jogos pré-estruturados etc. (5) O local de aprendizagem nos sistemas de educação à distância pode restringir-se à residência do estudante (p. ex., em cursos por correspondência convencionais) ou exigir a presença deste, por breve tempo ou ao longo de toda a aprendizagem, em locais de recepção organizada, centros de treinamento, oficinas e escolas para sessões de laboratório, workshops etc. (6) Qualquer ação com vistas à aprendizagem/ensino envolvendo mediação sob a forma de substitutos par-

ciais ou totais da presença e da ação direta, pessoal, de um professor poderá, num sentido lato, merecer o nome de educação à distância. Nesse sentido, um livro "educa à distância". Os Diálogos de Platão educam o estudante brasileiro de hoje a quase dez mil km da Grécia e a uma distância temporal de cerca de vinte e quatro séculos! Não obstante, o uso convencional da expressão "ensino à distância" dá a entender um sistema de maior amplitude, especialmente estruturado em seqüência, sob a forma de lições, e que inclui meios pré-fabricados de avaliação, exercício, revisão e orientação e reorientação do estudadnte, segundo uma periodicidade pré-estabelecida de exposições ao material de ensino, que pode durar al guns dias, semanas, meses ou anos. (7) Um componente crítico nos sistemas de en sino à distância, que os diferencia dos impressos, filmes, gravações ou emissões de TV ou rádio de tipo convencional, é a existência tanto de avaliações formati vas como somativas, embutidas no material, e do indispensável feedback proporcio nado ao aprendiz.

Nos sete pressupostos mencionados acima, reconhecer-se-á facil - mente a identidade que existe entre educação à distância e fundamentos de tecnologia da educação. Num primeiro nível, essa identidade repousa no emprego de mais do que a presença viva de uma pessoa que ensina - isto é, o emprego tanto de registros impressos, sonoros e/ou visuais como de equipamentos que permitem, de um lado, a multiplicação das mensagens e, de outro, a sua conservação e utilização muito além do momento em que foram geradas. Num segundo nível, algo mais sutil se incorpora à identidade aqui referida, pois o que se tem em conta não é apenas o acesso a meros registros documentais, mas a exposição a materiais que obedecem a princípios psicológicos e pedagógicos de aprendizagem/ensino. Esses materiais acham-se estruturados de acordo com regras precisas de otimização de organização espacial e temporal de situações-estímulo; e também com regras de otimização das contingências de respostas (manifesta ou implícita) dos aprendi - zes. Neste segundo nível, educação à distância passa, portanto, a significar mui to mais do que a remessa regular ao aluno, por meio do correio, de capítulos sucessivos de um livro, juntamente com perguntas cujas respostas serão devidamente corrigidas e devolvidas, ou a emissão e recepção de uma série de programas educativos, através de rádio ou televisão.

Na maioria dos casos, o planejamento e a produção de bons materi ais de ensino para sistemas de educação à distância requer equipes relativamen te numerosas de profissionais especializados, com papéis e competências claramen te definidos, e exige a presença, em tais equipes, não sóde: (1) pessoas que domi-

nam habilidades e conhecimentos próprios dos meios a serem utilizados como também (2) especialistas em conteúdo extremamente capazes e (3) profissionais dotados de um amplo repertório de habilidades e conhecimentos pedagógicos e psicológicos, indispensável para a devida especificação de competências finais desejadas no aprendiz, a determinação empírica de pré-requisitos e características de entrada da população-alvo, a análise estrutural de conhecimentos, processos e comportamentos visados pelo ensino, a preparação de instrumental confiável de avaliação formativa e somativa etc. Em uma palavra: pessoal de meios, especialistas em conteúdo e tecnólogos de ensino/aprendizagem.

PRODUÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E USO DE MATERIAIS DE ENSINO

Um dos mais lastimáveis índices do atraso brasileiro em tecnologia da educação é a penúria de materiais e equipamentos disponíveis para fins de ensino. No caso dos materiais impressos, embora a situação atual esteja longe de ser satisfatória, há a assinalar a existência de pelo menos uma pequena parcela de materiais de boa qualidade, em meio a um oceano de impressos extremamente precários sob todos os pontos de vista. O caso dos chamados meios audiovisuais, entretanto, é incomparavelmente mais grave. Após um início promissor na década de 30 (leia-se Cinema contra cinema, de J. C. M. Almeida, Cinema e educação, de J. Serrano e F. Venâncio Filho, Rádio e educação, de A. Espinheira, A educação e seu aparelhamento moderno, de F. Venâncio Filho, e os artigos e relatórios aparecidos em publicações pedagógicas brasileiras na referida década), e após algumas tentativas sérias nas décadas seguintes que, lamentavelmente, foram desativadas ou passaram a ter uma existência vegetativa antes de produzir os frutos que prometiam, como o movimento audiovisual de 1950-60, junto aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do MEC/INEP, o Brasil se vê, hoje, incluído na lista dos países mais retrógrados do mundo em matéria de educação audiovisual. Não foi adotada a política, própria dos sistemas fechados ou totalitários, da produção estatal maciça de materiais e equipamentos audiovisuais de ensino; nem tampouco foram estimulados a criação e o desenvolvimento de um tecnologia educativa audiovisual através de empresas privadas que a produzam e a comercializem a exemplo do que ocorre na maioria dos países ocidentais. Em decorrência disso, nossas escolas, estudantes e professores não têm a mínima idéia do que sejam simples diafilmes silenciosos ou sonoros, transparências comerciais para retroprojetores, filmes cinematográficos, discos e fitas para fins de ensino. Em matéria de discos e fitas, igualamo-nos aos países mais subdesenvolvidos do mundo. O cinema educativo - ho-