

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



7

ISSN 1516-2907

e-Learning: Estratégias de Formação e Desenvolvimento Econômico

RESUMO: Este texto tem como objetivo analisar alguns contextos em que o *e*-Learning vem se desenvolvendo, especialmente nos âmbitos das políticas públicas e da economia. Considerando que as linhas gerais dessas políticas estão voltadas para o desenvolvimento econômico dos países ou regiões em que se inserem, a educação e os novos territórios educativos constituídos a partir do uso das tecnologias da informação e comunicação vêm sendo utilizados como estratégias para esse desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a educação vem constituindo um novo mercado, rentável, e com perspectivas de crescimento rápido, o que atrai investimentos de um grande número de empresas. A análise feita aqui tenta mostrar as limitações dessas perspectivas e o reducionismo aplicado à educação, uma área ligada umbilicalmente à constituição do ser humano, enquanto ser social, complexo. A análise não tenta dar conta de todas as implicações dessas dinâmicas e sim problematizar aquelas que mais se destacam no contexto contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: *e*-Learning, políticas públicas, estratégia econômica

Maria Helena Silveira Bonilla

Doutora em Educação
Professora Adjunta da
Faculdade de Educação da UFBA
bonilla@ufba.br

e-Learning, Computer Based Training (CBT), Internet Based Training (IBT), Escola Virtual, Formação a Distância, Educação a Distância... - algumas de uma série de expressões utilizadas para designar as novas modalidades de formação. No Brasil, o termo mais utilizado na legislação e no meio acadêmico é Educação a Distância, enquanto *e*-Learning está sendo utilizado para a formação profissional, especialmente no meio empresarial. Na Europa e USA, utiliza-se *e*-Learning para os dois contextos.

Apesar das diferentes expressões, as concepções, as políticas, as finalidades e as ações não diferem muito de uma região para outra. O modelo de comunicação continua, em sua grande maioria, centrado na distribuição de informações em massa, do tipo *broadcasting*. Isso ocorre a despeito de toda a potencialidade interativa das novas tecnologias que vêm sendo utilizadas.

Os fundamentos que estão na base da opção por esse modelo carregam em seu bojo interesses econômicos, e não sociais, onde a concepção de aprendizagem ainda é a individualista e a

educação é vista como estratégia para a constituição de um produto: sujeitos “qualificados” para as exigências do mercado.

As Políticas Europeias

e-Learning é considerado um elemento chave da política da Comunidade Europeia para atingir seu objetivo estratégico crucial: “tornar-se a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social”(Comunidades Europeias, 2000a). Tem-se como pressuposto que o *e-Learning* conduz a uma potencial melhoria da economia ao permitir o reforço das competências laborais e o acesso à formação em massa.

Para atingir seu objetivo, a Comunidade Europeia considera urgente superar as deficiências e atrasos da Europa em relação aos EUA, no que se refere a equipamentos e programas, qualificação de pessoal - especialmente docentes e formadores que dominem as TIC -, conteúdos e serviços e custo de serviços de telecomunicações. Para superar esses atrasos, propõe uma série de metas a serem vencidas até 2006, destacando, dentre elas, a conexão de todas as escolas, com um computador para cada 10 alunos¹; a intensificação dos esforços de educação e de formação, com a participação ativa dos setores público e privado e da sociedade civil nesses processos; a definição de objetivos concretos dos sistemas de ensino; e um plano de ação com base na avaliação dos resultados das iniciativas nacionais.

(1) Em Portugal, por exemplo, hoje, todas as escolas estão conectadas, sendo que o número de alunos por computador tem diminuído nos últimos anos. “Em 2000/2001, o rácio no 1º ciclo estimava-se em cerca de 56 alunos por computador e em 2001/2002 de 33 alunos por computador; em 2000/2001, o rácio no 2º, 3º ciclos e ensino secundário, estimava-se em cerca de 23 alunos

No futuro, o nível de desempenho econômico e social das sociedades será determinado de forma crescente pelo modo como os cidadãos, as forças econômicas e sociais poderão explorar as potencialidades das novas tecnologias, assegurar a sua total inserção na economia e fomentar o desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento (Comunidades Europeias, 2000a).

O Plano de Ação *e* Europa 2002 – Uma Sociedade da Informação para Todos – enfatiza que “a obtenção do pleno emprego exige uma transformação radical da economia e das qualificações que corresponda às oportunidades da nova economia” (Comunidades Europeias, 2000b), destacando que o primeiro desafio a ser

vencido é o ensino e a formação, uma vez que é através do ensino que haverá o desenvolvimento de novas qualificações.

Operacionalmente, no âmbito das qualificações, a Comissão *eLearning*, constituída pela Comunidade Européia para delinear estratégias na área da educação e formação, aponta como sendo necessários: o domínio de novos instrumentos que permitam atingir o saber e a generalização de uma “cultura digital”, adaptada aos diferentes contextos de aprendizagem e grupos-alvo a fim de dispor de igualdades de oportunidades; a formação ao longo da vida e a evolução das práticas pedagógicas, de forma a favorecer a autonomia, a flexibilidade, a eliminação de barreiras entre as disciplinas; o estabelecimento de relações entre centros de cultura e saber; e, o acesso de todos aos recursos da sociedade do conhecimento. Destaca ainda a necessidade de uma mobilização urgente no sentido de modernizar os sistemas de educação e formação.

“Educação e formação ao longo da vida”! Um objetivo que se destaca em vários documentos da Comunidade Européia que se relacionam com a dinamização da sociedade da informação. No entanto, o sentido de tal expressão é uma simplificação do conceito expresso no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO. “Educação ao longo da vida”, de acordo com o relatório, é um conceito relacionado com a “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (Delors, 1996:17), que leva as pessoas a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas e que ultrapassa as adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional. Os documentos da Comunidade Européia, especialmente o Plano de Ação *eEuropa* 2002 - Uma Sociedade da Informação para Todos - e a Comissão *eLearning* - Pensar o futuro da educação -, reduzem esse conceito a um rol de competências em tecnologias da informação, línguas estrangeiras e cultura técnica.

No que diz respeito às tecnologias, optou-se pela criação de um diploma europeu para as competências de base em tecnologias da informação, com procedimentos de emissão descentralizados. Tais competências não extrapolam o escrever, imprimir e guardar um texto, pesquisar informação na Internet, receber e enviar correio eletrónico, sendo que a escrita do texto restringe-se a digitar um texto dado. Em Portugal², a fim de validá-las, o Decreto-Lei N.º 140/2001³ cria o Diploma de Competências Básicas em Tecnologias

(2) Neste texto, estou fazendo referência às experiências portuguesas em virtude de ter sido nesse país que realizei doutorado-sanduiche em 2002, desenvolvendo pesquisa a respeito dos processos de democratização da Internet nas escolas, especialmente os programas Nónio - Século XXI e Internet na Escola.

(3) <http://www.cfae-sesimbra.rcts.pt/DL140.htm>

(4) <http://www.dcb.fdti.pt/index2.htm>

da Informação⁴, de acordo com os moldes internacionais, com o objetivo de favorecer uma rápida familiarização da população com as tecnologias de informação e o incremento acelerado e generalizado do uso da Internet. A meta é que, até 2006, dois milhões de portugueses tenham adquirido seu diploma. O diploma é acessível a qualquer cidadão e está associado à conclusão da escolaridade obrigatória, o que em Portugal corresponde a 9 anos.

Embora esteja referido que o objetivo da certificação é a qualificação para o exercício da cidadania e a operacionalização de uma estratégia de maior coesão social e de combate à info-exclusão, as competências avaliadas para a oferta do diploma não garantem esses objetivos. Ser capaz de copiar um texto, fazer uma pesquisa na Internet e enviar um e-mail não garantem que se tenha uma visão dinâmica do mundo, dos outros e de si mesmo, como diz o relatório da UNESCO. Não garantem a compreensão das relações sociais, econômicas e culturais, cada vez mais complexas que se estabelecem na sociedade contemporânea. Não garantem que o portador de tal diploma seja um sujeito ativo, produtivo, crítico dos conteúdos que circulam nas redes, um sujeito capaz de produzir cultura e conhecimento.

No entanto, a certificação de tais competências constitui-se um primeiro passo em direção aos objetivos pretendidos. É válida como estratégia política no sentido de mobilizar a população para que tome contato e vá se familiarizando com a tecnologia, para que aos poucos vá inserindo-se no novo contexto, criando uma nova cultura. Dentro do quadro do esforço da sociedade em direção à mudança face às tecnologias, a iniciativa pode desencadear um processo dinâmico que não se resume a qualificar consumidores *online*, e sim para o exercício de uma cidadania crítica e participativa, desde que se tenha presente que esta é apenas uma das ações de uma política mais complexa e mais abrangente.

Especialmente no âmbito da educação formal, torna-se necessário ter esse quadro presente, uma vez que a oferta do diploma está vinculada à conclusão da escolaridade. Pensar a certificação pela certificação, no âmbito de uma escola de ensino básico, pode barrar processos emergentes de transformação da educação a partir do uso das tecnologias, uma vez que as escolas podem reduzir suas ações a cursos de informática com vistas à oferta de tal diploma, mantendo o mesmo modelo tradicional de educação, centrado na lógica da transmissão, do consumo de in-

formações. Neste caso, teríamos dois desvios, o dos objetivos da iniciativa da certificação e dos objetivos do uso da tecnologia na educação.

Apesar dos possíveis desvios e das limitações apresentadas por algumas ações, a Comunidade Européia está apostando no impacto transformacional que a Internet pode provocar na educação, em nível de ambientes de aprendizagem, e na economia, em nível de formação das competências profissionais e nas formas de gestão.

A próxima grande *killer application* da Internet vai ser a educação. A educação distribuída via Internet vai ser um assunto tão quente que vai fazer com que a descoberta do e-mail pareça pouca coisa. (Chambers apud Garcia, 2002:14)

Em vista disso, a Comissão para a Educação das Comunidades européias está investindo em vários Programas para o período 2000-2006, de forma a apoiar os Estados-Membros na aplicação de iniciativas *e-Learning*. Dentre os programas, destacam-se, no domínio da educação, o Programa Sócrates⁵; no domínio da formação profissional, o Programa Leonardo da Vinci⁶; no domínio da indústria audiovisual, o Programa Media Plus⁷. Para garantir o retorno dos investimentos, a Comunidade Européia prevê a definição de indicadores de desempenho, monitorização, avaliação e análise das ações desenvolvidas nos Estados-Membros, com a publicação de relatórios periódicos. Em 2000/2001, a OCDE, através do *CERI I.C.T. Programme*, desenvolveu “A Case Study of ICT and School Improvement”, envolvendo diversas escolas européias - de três a seis em cada país - e que tinham demonstrado sucesso na implementação das tecnologias na educação. Um dos objetivos era “examinar as diferentes formas de relacionamento das TIC com as reformas escolares e as condições em que as TIC funcionam como catalisador dessas reformas” (OCDE/CERI, 2000:2), de forma a indicar fatores que levam ao sucesso das políticas implementadas.

Apesar de muitos desses estudos servirem de referência para a definição de políticas educacionais, muitos outros vêm servindo para comparar e classificar países, sem que sejam devidamente questionados os objetivos e a metodologia utilizados para a sua realização. A estratégia da avaliação externa, centralizada, se in-

(5) <http://europa.eu.int/comm/educat/in/socrates.html>

(6) <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>

(7) http://europa.eu.int/comm/avpolicy/mediapro/media_en.htm

tensificou a partir da década de 90. Esse é um processo desencadeado em nível mundial, indo além da Europa. A partir do início dos anos noventa, foram realizados vários estudos internacionais com o objetivo de comparar sistemas escolares e desempenhos de alunos. Segundo Casimiro (2001), destacam-se nesse processo o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Ensino (Unesco/Oreal), o Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciência (Timms) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Este último patrocinado pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, organização que também considera a educação e a formação elemento estratégico para desenvolvimento econômico e que vem realizando avaliações dos sistemas educacionais em países membros (e também em países não membros), aplicando testes trienis envolvendo diversas áreas do conhecimento. Ao aplicar a mesma pesquisa nos mais diversos países, toma-se como norma um “ideal” de escola, de aluno e de educação, que não leva em consideração e não se adapta aos diferentes contextos socioculturais em que eles estão inseridos.

Martins (2000), fazendo uma análise do processo de avaliação e reforma do sistema educativo em Portugal, salienta que é necessário “definir objectivos explícitos de performance para as escolas e implementar a sua avaliação” o que contribui para a responsabilização dos agentes educativos pelos resultados conseguidos. Salienta ainda que essa estratégia deveria ser reforçada com a implementação de “um sistema de gestão e de incentivos apropriado”, que fizesse com que o salário do professor dependesse do mérito de cada um, ou seja, os bons professores, aqueles que demonstrarem eficiência, ganhariam mais do que aqueles que não atingissem os resultados pré-definidos.

Definir políticas educativas baseando-se nesse tipo de argumentos é explicitar que a educação é vista como mercadoria, que existe um produto final a ser conseguido, dentro de um determinado padrão, e quem não se enquadrar é descartado como “falha de produção” ou então tem um valor de mercado inferior ao valor do produto *top* de linha.

Educação passa muito longe disso! Educação tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social, de forma a criar vínculos entre as pessoas e não a competitividade, a segregação. Lida, portanto, com processos complexos, que abran-

gem a criatividade, a imaginação, a comunicação, o trabalho coletivo, a estética, a ética, os sentimentos, a religiosidade, o conhecimento, a cultura, as habilidades técnicas. Trabalhando dentro dessa perspectiva complexa torna-se impossível a adoção de modelos e produtos predefinidos. Estes modelos e produtos adaptam-se somente a um sistema que aplica um reducionismo extremo ao processo educativo, o do desenvolvimento de habilidades técnicas, o que parece estar sendo adotado.

As Políticas Brasileiras

No Brasil, o crescimento econômico não é mais visto como uma luta contra a dependência econômica dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos e sim uma corrida a favor da integração de todos os países. As estratégias nacionalistas utilizadas pelo Brasil, nas décadas de 70 e 80, cederam lugar a estratégias integracionistas-internacionalistas. O objetivo estratégico é inserir o país num contexto de cooperação internacional. Para atingir esse objetivo, o crescimento econômico deixa de ser pensado a partir apenas de seus próprios resultados para ser concebido como uma articulação destes com as finalidades do desenvolvimento social e político da sociedade. Tenta-se unir as lógicas econômica, política e social, mas a que prevalece é a econômica.

O Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil (Brasil, 2000) destaca que é preciso aumentar drasticamente o nível de alfabetização digital no país, condição necessária para que aumente o grau de penetração das novas tecnologias na sociedade brasileira, de forma que esta sociedade esteja mais bem preparada para as mudanças em curso. A meta prevista pelo Programa era que um em cada cinco brasileiros atingisse um nível de alfabetização digital mínimo até 2003. No entanto, o significado desse termo não está muito claro, fala-se em habilidade necessária para que a população possa fazer uso das TIC.

Diferentemente da Europa, onde essas habilidades ou competências estão bem delimitadas e as formas operacionais de as efetivar estão definidas, no Brasil tudo está em aberto. Tem-se a indicação de treinamento básico para que a população possa adquirir essa habilidade num curto espaço de tempo, sugerindo inclusive o (auto)aprendizado disponível a custo zero (em vídeo e/ou na rede), cursos livres (presenciais e a distância), testes de

habilitação reconhecidos pelo mercado, como formas de promover essa “alfabetização” aligeirada.

Como se pode perceber, para um país com as dimensões do Brasil, foi impossível que até 2003 essa meta se efetivasse⁸, pois não dependia apenas de oferta de treinamento básico. Outros fatores interferem nesse processo, seja a constituição de uma cultura de uso da tecnologia, sejam as condições de acesso aos meios, seja a constituição de ambientes em que o uso da tecnologia se faça sentir necessário, sejam processos de autonomia pessoal de aprendizagem, seja uma política educativa que invista efetivamente em formação. E formação não se restringe ao oferecimento de competências básicas em TIC, está relacionada a um processo amplo, que permita aos sujeitos efetivamente atuar na sociedade em que estão inseridos.

É necessário considerar, também, que uma grande parcela da população ainda não tem acesso sequer aos códigos convencionais da escrita. No entanto, não é possível esperar que os brasileiros se alfabetizem para depois terem acesso à tecnologia. As tecnologias têm que estar inseridas no processo de alfabetização da população. É no contato com as tecnologias que os sujeitos vão tomando conhecimento dos diferentes sistemas simbólicos, tematizando e compreendendo seu contexto, e isso não se efetiva num curto espaço de tempo, nem se restringe à alfabetização digital.

Analisando o termo “alfabetização digital” e ligando-o a habilidades básicas em TIC, percebe-se o reducionismo realizado no conceito de alfabetização. O processo de alfabetização implica o reconhecimento e compreensão de um sistema simbólico, mas vai além disso. Implica, também, a capacidade de produzir mensagens compreensivas e contextualizadas com esse sistema simbólico, mensagens que sejam expressão da diversidade cultural com a qual os sujeitos convivem, e que permitam ao mesmo tempo a compreensão, a análise crítica desse mesmo contexto, e a tomada de decisões. A capacidade de criar, operar, compreender símbolos, dinamiza os processos de comunicação social e a qualidade de vida dos sujeitos.

No entanto, o reducionismo proposto apresenta apenas o lado instrumental da alfabetização, o que oportuniza que a mesma seja usada como veículo de dominação econômica e política. Como já afirmei (Bonilla, 2002), o viés instrumental da alfabetização digital não é suficiente para considerar o indivíduo como “incluído”

(8) Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para o ano de 2001, 12,46% da população brasileira dispunha, em suas residências, de acesso à computador e 8,31% de Internet (Neri, 2003:27), sendo que 96% deles pertenciam às classes A e B. Apesar da implementação de políticas para a universalização do acesso e para os processos de inclusão digital da população, no início de 2003 somente 15,5% da população tinha acesso a computador. Continua posta, por-

na Sociedade da Informação. A sociedade contemporânea está passando por transformações generalizadas e habilidades básicas em TIC não são suficientes para oportunizar a participação nesse contexto de forma ativa. É evidente que na perspectiva economicista, estar “incluído” significa ter acesso e ser consumidor. No entanto, inclusão é um conceito mais abrangente do que isso, significa que aquele que está incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, é parte integrante da dinâmica social, em todas as suas instâncias.

Como consequência dessa visão reducionista, as necessidades educacionais são minimizadas, uma vez que bastam cursos de curta duração para “capacitar” a população para fazer uso das tecnologias. Em momento algum é considerado que essas habilidades básicas são adquiridas em alguns poucos contatos com a tecnologia, sem a necessidade de cursos de treinamento. Nem é considerado que para poder participar da sociedade contemporânea há necessidade de realizar cursos sim, mas cursos que envolvam formação ampla, continuada, que utilizem as novas e as antigas tecnologias, as mais diversas linguagens e racionalidades presentes na sociedade.

O próprio Livro Verde, em alguns capítulos, aponta as limitações da concepção que toma a alfabetização digital como indicador suficiente para considerar o indivíduo como incluído na Sociedade da Informação. Aponta, rapidamente, a necessidade de, além da alfabetização digital, capacitar as pessoas para a utilização das mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitárias, com responsabilidade e senso de cidadania, permitindo que as pessoas atuem como provedores dos conteúdos que circulam na rede, sendo que, para isso, além da universalização do acesso, é necessário também a democratização do uso (Brasil, 2000:31). Afirma também que as pessoas, embora “alfabetizadas” no mundo digital, necessitam de “algo mais para efetivamente funcionar na sociedade da informação”, necessitam de fluência, ou seja, necessitam da capacidade de “reformular conhecimentos, expressar-se criativa e apropriadamente, bem como produzir e gerar informação” (p. 49). No entanto, ao afirmar que essa capacidade está reservada a profissionais com conhecimentos especializados em TIC, o Livro Verde aprofunda a polarização: alfabetização digital para a grande maioria da população, os consumidores, e fluência para a pequena parcela que consegue realizar curso de nível superior.

Essas tecnologias potencializam capacidades e abrem espaço para o surgimento de outras, independentemente de termos ou não um curso especializado. Portanto, é possível trabalhar com a noção de fluência em TIC em todas as esferas sociais, relacionando com o conceito de cidadania e enfatizando o papel da educação nesse processo; educação que acontece em todos os espaços de aprendizagem, formais ou não, e não apenas em cursos especializados. Para isso, é necessário um programa de governo empenhado em investir nas questões sociais, que perceba a educação como um processo de constituição do ser humano, em todas as suas dimensões, e não como um meio para atingir objetivos economicistas.

Ao separar economia, sociedade e política, e tornar o crescimento econômico a principal preocupação política, a ponto de elevar, segundo Dahrendorf (1996:19), a economia à ideologia política (economicismo), as questões sociais são ignoradas ou então convertidas em valores econômicos. Por sua vez, a economia, segundo Santos (2001:40), é dessocializada, com o conceito de consumidor substituindo o de cidadão e o critério de inclusão deixando de ser o direito para ser a solvência.

Segundo Fonseca (1999), o resultado da subordinação da proposta educacional e de seus ideais – igualdade de oportunidades, participação, descentralização e autonomia – à política e à racionalidade econômica é a desconsideração da autonomia do setor educacional. “A educação não terá assim, uma finalidade em si mesma, sendo seus objetivos instrumentais para o desenvolvimento econômico” (p. 67), o que significa que à educação não cabe outra finalidade além de potencializar a estrutura de produção do país.

O Quadro Empresarial

O destaque dado ao *e-Learning*, à Internet e à Formação, seja na mídia tradicional, seja em portais e sites na rede Internet, evidencia o quanto as organizações privadas estão investindo em educação, por considerarem *e-Learning* como parte de uma estratégia de negócios. A gestão do conhecimento e das competências é hoje o grande desafio para a competitividade das empresas, seja no mercado corporativo, seja no que consideram “mercado educacional”.

Essa tendência é global, segue a mesma lógica de aplicação em diferentes países e regiões, ou seja, segundo depoimentos de representantes de empresas na mídia, o *e-Learning* é importante porque fortalece as posições de mercado ao abrir caminho a novas oportunidades de negócios, permitir o aumento da eficiência e uma resposta pronta e eficaz às necessidades das organizações. *e-Learning* é apresentado também como uma nova estratégia de marketing. Com o objetivo de aumentar as vendas online, oferece-se um novo produto aos clientes potenciais: a sua formação. Seduzidos por esse atrativo, os clientes acessam a empresa e ali se impõe a eles toda uma necessidade de consumo que os leva a tornarem-se consumidores efetivos online.

Não é sem razão que uma das grandes características atribuídas ao *e-Learning* é a motivação. O ambiente disponibilizado na Internet deve ser atrativo, dinâmico e flexível o suficiente para estabelecer e manter os elos necessários à assiduidade do cliente à *loja virtual*. Na corrida para atrair o maior número possível de clientes, a competitividade entre as empresas se torna mais forte, o que as leva a procurar oferecer no mercado ambientes e produtos diversificados, dentre eles, a educação.

e-Learning torna-se então um “negócio sério”, com grande potencialidade de crescimento. Segundo a *Forum* (2000), até 2005 o mercado de *e-Learning* vai crescer até aos \$46 bilhões de dólares, o que, segundo Lima (2002:18), significa passar de 10% do total do mercado de formação, em 1999, para mais de 35% em 2004.

Nesse ambiente competitivo, para poderem sobreviver, as empresas necessitam atender as expectativas do mercado, ou seja, investir em qualidade, competitividade, oportunidade, inovação. Para isso, necessitam aperfeiçoar e simplificar os processos de formação, seja de pessoal do quadro, seja dos clientes, através do uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Começam então a participar de projetos de investigação e desenvolvimento na área de educação e formação, inclusive com o desenvolvimento de plataformas informáticas específicas para *e-Learning*. São elas, e não as instituições de ensino, que mais fomentam a educação a distância via Internet. Abrem-se novos postos de trabalho nas empresas - especialista de conteúdo ou professor conteudista, pedagogo, web designer, instrutor, programador - com o objetivo de compor equipes de trabalho para atender a essa especificidade.

Também está crescendo a tendência mundial para o estabelecimento de parcerias entre empresas e universidades, com o objetivo de promover com maior eficiência e eficácia a oferta de cursos e programas de treinamento. Surgem ainda as Universidades Virtuais Empresariais, muitas delas com reconhecido mérito, uma vez que assumiram e usam o discurso da “formação ao longo da vida” e do “combate à iliteracia tecnológica funcional”. Abre-se também um novo mercado, o de consultorias especializadas em projetos de *e-Learning*, com o objetivo de assessorar empresas, universidades e escolas.

A essas estratégias e plataformas acompanha um ideário de aluno, de aprendizagem e de educação. O aluno passa a ser chamado formando ou *e-formando*, ou seja, após passar por esse processo, ele está apto a participar da Sociedade da Informação, como usuário consumidor, seja de bens, serviços ou informações. Suas competências, uma vez atualizadas, dão a ele o direito de ser considerado incluído no processo social.

No entanto, essas plataformas apresentam tantos mecanismos de controle e direcionamento, que deixam transparecer que o “*e-formando*” é considerado mais uma marionete do que um aprendiz que possui conhecimentos e capacidades que precisam ser consideradas e valorizadas. As grandes vantagens alardeadas a respeito de tais plataformas é que apresentam metas e orientações bem definidas que permitem que o formando seja acompanhado e dirigido. Apresentam também marcos estratégicos bem sedimentados para manter o formando continuamente motivado. Disponibilizam ainda tutor para atender os alunos, tirar dúvidas, fazer o acompanhamento, assumindo o papel de *explicador particular*. Ainda, permitem a disponibilidade de informações estatísticas sobre os alunos, as quais ajudam a dar apoio eficaz, saber quando e em quanto tempo cada aluno esteve em cada lição, quando e quantas vezes realizou testes e quais os respectivos resultados. É a lógica da aprendizagem individualista, do controle externo máximo.

Fala-se em interatividade, mas acabam, em sua maioria, limitando-se a guias pedagógicos, exercícios e respectiva resolução passo a passo, manuais em formato de livro. O problema em adotar essa prática é que a simples transposição do material impresso para o meio digital oportuniza pouca ou nenhuma conexão, permitindo ao usuário apenas fazer uma leitura linear do que está ali disponível e seguir o esquema já determinado.

Interatividade pressupõe imbricamento, participação, intervenção, disposição para mais comunicação. Como as redes de comunicação configuram-se em espaços abertos para conexões possíveis e disponibilizam informações de forma não seqüencial, permitem que o acesso a elas seja aleatório. Tem-se então, segundo Silva (1998:33-34), ampla liberdade para “navegar”, fazer permutas ou conexões em tempo real, podendo o usuário transitar de um ponto a outro instantaneamente, sem necessidade de passar por pontos intermediários, de seguir trajetórias predefinidas. Essa dimensão criativa e libertária é oportunizada pelo fato de que essas tecnologias utilizam como estrutura básica a hipertextualidade, o que supõe potencialidade e permutabilidade, ou seja, grande quantidade de informações instantâneas e total liberdade para combiná-las, o que leva a “produzir narrativas possíveis. Dependendo do que ele fizer acontecer, novos eventos ou combinações podem ser desencadeados. Então, ele mesmo não sabe o que vai acontecer. Depende da conexão que fizer a cada momento, depende do acaso” (Silva, 1998:34).

O usuário não pode mais ser visto como mero receptor. Ele necessita imbricar-se, definir o que se passa, fazer parte da ação. Também, a natureza dos processos de interação não se limita mais à relação professor-aluno. Segundo Dias (2001:28), o foco muda para “as relações entre os membros do grupo, as quais funcionam como um suporte social para o desenvolvimento dos esforços individuais”.

Dessa forma, a Web constitui um meio particularmente favorável para o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem, na medida em que o princípio da comunicação em rede não só suporta com eficiência o plano da dinâmica das interações entre os seus membros, sem limites de tempo e distância, como também facilita a ocorrência dos processos comunicativos de natureza colaborativa, no decurso das actividades e experiências na construção do conhecimento (Dias, 2001:28-29)

Esses processos não são compatíveis com os modelos dirigentes que disponibilizam na rede guias, manuais e exercícios. Tais modelos constituem ambientes de transmissão e não de implicação, de forma que a dimensão criativa e libertária é bloqueada e a interatividade não se instaura. Portanto, nas práticas adotadas pela maioria das experiências em andamento, o discurso da interatividade não se fundamenta.

Paralelo a esse discurso, vem também o ideário de que *e-Learning* permite elevada flexibilidade em termos de espaço, tempo e ritmo de aprendizagem, permite respeitar as preferências e necessidades de cada indivíduo, promovendo sua autonomia pedagógica. Como ponto chave, essa perspectiva anuncia a concepção de que a “aprendizagem é centrada no formando”.

Apesar de todo esse processo estar sendo emitido como uma verdadeira revolução da educação, não passa de uma reedição *online* da velha educação tradicional, já que não é acompanhado da mudança de atitudes na utilização dos meios. O que mudou? O meio de apresentação e a substituição do professor pelo tutor. Como manter um professor disponível para promover a participação, o imbricamento, a intervenção de todos custa caro, coloca-se em seu lugar um outro profissional, chamado tutor, que tem a função apenas de tirar dúvidas.

e-Learning nada mais é do que um outro “método de ensino”, dentro do mesmo paradigma educacional de sempre! Continua havendo um centro, só que agora dizem ser o aluno. Portanto, a lógica das redes, sem centro fixo, em movimento e transformação constante, onde o professor tem um papel importante a desempenhar, não é considerada. O que temos são os antigos cursos de qualificação profissional transpostos para o meio digital e distribuídos na lógica da educação de massa, em forma de pacotes, que passam a ser vendidos e utilizados em empresas, universidades e escolas.

A presença da lógica de mercado é tão forte que as empresas estão também desenvolvendo produtos específicos para jovens a partir de 7 anos, nos moldes de curso de introdução à informática, ou então na forma de jogos ou ainda de softwares que abordam os conteúdos previstos nos programas escolares. No entanto, muitos desses produtos nada mais são do que uma versão eletrônica dos livros didáticos. Os conceitos e valores veiculados são os mesmos da linguagem escrita, o que desconfigura, abafa ou mata as características próprias do meio digital. O resultado acaba sendo um “frankenstein”, que pouco ou nada acrescenta à mesmice de sempre.

No entanto, como o objetivo é vender e criar um mercado, “os fornecedores de materiais de aprendizagem continuam a procurar novos nichos para vender os seus materiais e novos meios de transmitir o conhecimento que eles fornecem a novos merca-

dos" (Jarvis, 1998:63). As empresas que desenvolvem esses produtos estão marcando presença em todo e qualquer evento que tenha relação com educação e cultura – seja feira do livro, exposição de trabalhos, seminários ou congressos - a fim de fazer demonstrações de seus produtos, e conseguir atrair o público infantil, as famílias, os professores, as escolas, potenciais clientes da crescente *indústria da educação*.

O índice de penetração desses produtos nas escolas vem aumentando, principalmente nas escolas privadas, de tal modo que a expectativa é que este mercado duplique a cada ano. De acordo com *e-Learning Brasil* (2001), o *e-Learning* é o mercado mais promissor da *indústria educacional*. Acompanhando esses produtos, na maioria das vezes vem também o equipamento, a assessoria e o projeto pedagógico desenvolvido pelas empresas. Um pacote externo imposto à comunidade escolar, uma vez que não surge das necessidades e interesses dessa comunidade, nem ela participa de sua elaboração. Portanto, um projeto desvinculado do projeto político pedagógico das escolas, do contexto sociocultural em que as mesmas se inserem e que não dão margem aos redirecionamentos que esses contextos exigem, nem estão sujeitos às adaptações que se fazem necessárias durante sua execução, sujeitando alunos e professores ao papel de copistas, receptores e reprodutores de conhecimento alheio, ou então a meros expectadores de um trabalho realizado por terceiros.

Uma outra evidência de que a forma como o *e-Learning* está sendo apresentado e utilizado não constitui uma revolução na educação, é o sistema de avaliação que está sendo adotado. Este também não difere daquele utilizado na educação tradicional. No Brasil, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB (Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 7º estabelece que

a avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Em Portugal, a maioria dos cursos também prevê avaliação presencial. No entanto, algumas modalidades permitem o exame online, mas nestes casos o aluno deve aceitar declarar sob compromisso de honra que foi ele quem efetuou o exame e que não recorreu a nenhum instrumento de consulta não permitido. A exigência da avaliação presencial ou da declaração sob compromisso de honra da autoria do exame insere-se na lógica da avaliação do tipo medição, em que basta uma prova final para atestar o quanto o aluno aprendeu, dar conta de todo um processo complexo, aberto, não linear. Como se isso fosse possível!

Segundo Lobo Neto (2001), essa lógica vem revestida de zelo e preconceito, não deixando dúvidas de que tais determinações “se inserem em um contexto mais amplo que se insinua na crença supersticiosa de que, ‘em presença [ou sob compromisso de honra], fica mais difícil fraudar’ ou ‘em público, é difícil prevaricar’”. A suposta objetividade e neutralidade de tais exames servem apenas para reforçar dados estatísticos e um sistema educativo calcado na dualidade *certo/errado*, na lógica da exclusão – os que não se enquadram no padrão são excluídos via reprovação – e da competitividade – quem se sair melhor em tais resultados, tem mais oportunidades no mercado de trabalho.

Em nome da moralidade, da preservação de seriedade, compromete a avaliação como processo educativo – conversação para construção do acerto, onde o erro é tropeço, porque reconhecido, transformado em passo – instaurando a aferição como trajeto, a comparação como estímulo, o erro como fracasso, o acerto como prêmio. (Lobo Neto, 2001)

Dada a complexidade do processo educativo, o sistema de avaliação, tanto em cursos presenciais quanto online, precisa avaliar muito mais do que dados pontuais, precisa avaliar a capacidade de (re)construir conhecimento, o que não se verifica em apenas um momento, nem acontece isoladamente. É na troca, no diálogo, na interação com *Outros* que esse processo acontece. Portanto, valorizar e privilegiar a interatividade são fatores decisivos para um processo de avaliação de processos. Também, é preciso dar conta de avaliar a capacidade de aplicar os conhecimentos à resolução de problemas - problemas reais, da vida cotidiana -, a capacidade de desencadear ações, procedimentos e atitudes que evidenciem a significação do conhecimento construído,

bem como os valores que perpassam esse processo. E isso é possível de ser feito a distância, basta que os canais de comunicação estejam abertos e que não se imponham regras coercitivas e mecanismos de controle ao movimento dos alunos.

O sistema de avaliação que vem sendo utilizado é uma evidência clara da lógica de distribuição que permeia as experiências de educação a distância como um todo. Quando no discurso dos representantes das empresas detectam-se expressões do tipo “e-Learning é um modo de distribuição do conhecimento”, “e-Learning permite aprendizagem intuitiva e sem grande esforço”, “e-Learning é a solução para os métodos de formação dos profissionais, associando a disponibilização de conteúdos atrativos e permanentemente atualizados, a um enorme potencial de redução dos custos de formação” (Jornal Expresso, 2002), ficam claras as idéias da transmissão e do paradigma da educação de massa a baixo custo.

Como as empresas necessitam transformar suas formas de funcionamento e gestão para que possam manter-se competitivas num mercado globalizado, precisam investir na capacitação de seu pessoal. Ao mesmo tempo, para que os resultados não sejam negativos e para que haja um retorno imediato, seja na qualificação dos profissionais, seja nos dados econômicos, esse investimento necessita ser o mais reduzido possível. Por sua vez, cada profissional, para manter uma segurança mínima de emprego, precisa aderir às ofertas de auto-formação que se abrem, ajustando suas expectativas às do mercado.

As expectativas do mercado em relação aos profissionais têm sido exaustivamente alardeadas, seja no ambiente de trabalho, seja na mídia, seja nos mais diversos âmbitos sociais: mudança de mentalidade, abertura às novas formas de comunicação, auto-disciplina, desejo efetivo de auto-formação, capacidade de aprender, de se formar, de mudar de emprego oportunamente. Essa publicidade é devido à falta de profissionais qualificados que o mercado está requerendo. De acordo com Hall (2001), 70% das 1.000 maiores empresas do planeta citavam a falta de profissionais treinados como a barreira número um para o seu crescimento sustentável e que as estatísticas de sindicatos nos EUA mostravam que ocupações que exigem um grau de formação superior estão crescendo duas vezes mais que os outros. Ainda de acordo com Hall (2001) está previsto para 2006 que quase a meta-

de dos trabalhadores dos EUA esteja empregada em indústrias que produzem ou usam intensamente serviços e produtos relacionados à tecnologia da informação.

Não é de admirar, portanto, o empenho das empresas em direção à formação dos trabalhadores, ou o volume de investimentos, programas e ações dos setores público e privado na área do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação. Ao constituir-se em filão de mercado, produtos e serviços relacionados à educação e tecnologia passam a fazer parte de uma estratégia econômica, seja por parte dos poderes públicos constituídos, seja por parte do setor econômico.

Sendo uma estratégia econômica, ou um valor econômico, a educação perde sua dimensão social e as desigualdades sociais se acentuam. Na corrida em busca de incluir os excluídos no mercado econômico, geram-se novos excluídos: os que já estão fora e não possuem recursos nem condições de pagar pelo processo de atualização e reingresso no sistema, os que não se adaptam ao novo modelo, os que não encontram espaço num mercado limitado.

Mesmo que o discurso seja o da inclusão, o da formação ao longo da vida, o da cidadania, é necessário analisar e problematizar os discursos e as práticas utilizadas, de forma a não reforçarmos um sistema que eleva a economia à ideologia política e utiliza as questões sociais como meios, ou instrumentos, para atingir seus objetivos. A economia, a sociedade e a política não se constituem em âmbitos separados, podendo um servir aos propósitos do outro. Estão intimamente ligados, imbricados, e necessitam ser pensados e articulados de forma que os sujeitos sociais possam viver plenamente, inseridos em seus contextos.

ABSTRACT: The objective of this text is to analyze some contexts where e-Learning has been developing, especially in the ambit of public policy and the economy. Considering that the general lines of these policies are aimed at the economic development of the countries or regions in which they are found, education and the new educational areas resulting from the use of information and communication technologies have come to be used as strategies for this development. At the same time, education has become a new market, profitable, and with prospects for fast growth, attracting investment from a large number of companies. The analysis carried out here tries to show the limitations of these prospects and the reductionism being

applied to education, an area linked irrevocably to what it is to be a human being – when it is social, complex. The analysis doesn't try to cover all the implications of those dynamics but certainly tries to question those that stand out more in the present-day context.

KEY WORDS: *e-Learning*, public policies, economic strategy

Referências Bibliográficas

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento*. 2002. Tese. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA. 304 p.

BRASIL. Sociedade da Informação no Brasil. *Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

CASIMIRO, Vitor. *Brasil leva bomba no Pisa*. 2001. Disponível em [http://www.educacional.com.br/noticiacomentada/011207_not01.asp]. Capturado em 05 de março de 2002.

COMUNIDADES EUROPÉIAS. *Comunicação da Comissão eLearning – Pensar o futuro da educação*. 2000a. Disponível em [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/compt.pdf]. Capturado em 05 de dezembro de 2003.

COMUNIDADES EUROPÉIAS. *eEuropa 2002 - Uma Sociedade da Informação para Todos*. Plano de Acção preparado pelo Conselho e pela Comissão Europeia para o Conselho Europeu da Feira. 2000b. Disponível em [http://europa.eu.int/information_society/eeurope/2002/action_plan/pdf/actionplan_pt.pdf]. Capturado em 05 de dezembro de 2003.

DAHRENDORF, Ralf. *A quadratura do círculo: bem-estar económico, coesão social, liberdade política*. Lisboa: Edições 70. 1996.

DELORS, Jacques (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Ed. Asa, 1996.

DIAS, Paulo. Comunidades de Aprendizagem na Web. *INOVAÇÃO*. Vol. 14, n. 3, 2001, pp 27-44.

e-LEARNING BRASIL. *Obtendo Vantagem Competitiva Através de Pessoas e Tecnologias*. 2001. Disponível em [http://www.elearningbrasil.com.br/news/dados_mercado/d_mercado_06.asp]. Capturado em 27 de outubro de 2003.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação a Distância. In: PRETTO, Nelson De Luca (org.). *Globalização & Educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999, p. 59-77. (Coleção livros de bolsa. Série terra semeada).

FORUM. *e-Learning: A Forum Perspective*. 2000. Disponível em [http://

/www.forum.com/publications/brief.PDF]. Capturado em 04 de março de 2002.

GARCIA, Lisa Ventura. eLearning de nível superior. *Jornal Expresso*, n. 1530, Lisboa, 23 de fevereiro de 2002, Cadernos de Informática, p. 14.

HALL, Brandon. *e-Learning: Direcionadores Económicos*. 2001. Disponível em [http://www.elearningbrasil.com.br/news/news07/dados_mercado.asp]. Capturado em 07 de março de 2002.

JARVIS, Peter. *Globalização e o mercado da aprendizagem*. FORUM 23, jan-jun, 1998, pp 51-65.

JORNAL EXPRESSO. Lisboa, 23 de fevereiro de 2002. Cadernos de Informática.

LIMA, José Augusto. e-Learning! – uma ferramenta de globalização, ou ainda, um desafio à tecnologia informática? *Jornal Expresso*. Lisboa, 23 de fevereiro de 2002. Cadernos de Informática, p. 18.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Educação a distância, sim!!! mas avaliação... *Em Tempo*, Boletim da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2001, Ano IV, n.4, ago.set.out. Sessão Texto & Contexto.

MARTINS, Pedro Silva. *Avaliação e Reforma do Sistema Educativo Português*. 2000. Disponível em [<http://www.etla.fi/PURE/AvalRefSistEducPort.PDF>]. Capturado em 06 de março de 2002.

NERI, Marcelo Côrtes (coord.). *Mapa da exclusão digital*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

OCDE/CERI. *Um manual para o Estudo de casos de mudança organizacional*. 18 de abril de 2000.

PAIVA, Jacinta. *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos alunos*. 2003. Disponível em [http://www.dapp.min-edu.pt/nonio/pdf/estudo_alunos-v3.pdf] Capturado em 03 de dezembro de 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Ed. Afrontamento, 2001, pp 31-106.

SILVA, Marco. Que é interatividade. *Boletim técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 1998. v. 24, n. 2, 27-35, maio/ago.