

Mediação e negociação de sentido

Uma aproximação da educação e comunicação em EAD *

NANCI BARBOSA **

RESUMO

Entendendo a educação e a comunicação como participantes do processo de constituição de sujeito, este trabalho busca uma aproximação entre estes campos com a perspectiva de refletir sobre processos significativos para os sujeitos envolvidos em cursos de EAD. A discussão sobre o conceito de mediação e de processos de negociação de sentido que ocorrem na vida cotidiana, a partir dos estudos culturais, constituem o referencial que orienta o desenvolvimento do trabalho. Com o aporte teórico citado, são apresentadas e discutidas as mediações mais significativas observadas em pesquisa de recepção junto a grupo de alunos desta modalidade.

Palavras-chave: Educação a distância – comunicação – mediação

* Artigo elaborado a partir de dissertação de mestrado “Mediação e Negociação de sentido em práticas de Educação a Distância voltadas à formação profissional” defendido pela autora junto à Escola de Comunicação e Artes – USP.

** Professora do Curso de Rádio e Televisão da Facom - Universidade Metodista de São Paulo. Participante do grupo de trabalho da EAD da Metodista.

BARBOSA, N. Mediação e negociação de sentido: uma aproximação da educação e comunicação em EAD. In BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, 2003.

As tecnologias de informação e comunicação
Aproximam o que está longe:
Ver, conhecer, acessar, interagir.
Meio, mídia, multimídia, realidade virtual.
A perspectiva é mundial, a difusão planetária.
Aceleração histórica e dilatação geográfica.
Automação do processo de produção.
O mundo nos coloca diante de mudanças a todo momento.
A vida estruturada, conhecida, nos escapa pelas mãos.
Resistência, inquietude, angústia....
Sentimentos que passam a fazer parte do nosso cotidiano.

(trecho de roteiro de um programa-vídeo realizado pela autora deste texto,
destinado à formação de professores das escolas técnicas em 1996)

No contexto atual, com muitas tensões sociais e alterações culturais, a educação tem sido compreendida como um valor altamente desejado pelos diversos setores da sociedade e, freqüentemente, apontada como estratégica e geradora de uma transformação que permita à sociedade superar os seus impasses. Embora não tenha condições de, isoladamente, dar respostas a todas as questões que lhe são atribuídas, a educação é de fundamental importância, e as questões relacionadas ao conhecimento e à aprendizagem ganham destaque dentre os múltiplos processos sociais. A educação, hoje, enfrenta o desafio de ser repensada quanto ao seu papel, finalidade e inserção social. Vive também um momento rico de discussão de novas concepções curriculares, busca de metodologias, materiais e recursos que permitam a vivência de novas práticas educacionais.

Por sua vez, a Educação a Distância (EAD), que acumula várias experiências e reflexões ao longo de sua trajetória, é valorizada como uma estratégia que possibilita respostas ágeis e viáveis à diferentes necessidades

educacionais, principalmente no que se refere à implantação de propostas de formação e atualização profissional. A maleabilidade da EAD permite o desenvolvimento de inúmeros modelos, tornando-a bastante atrativa num período caracterizado pela acumulação flexível do capital.

Os debates nesta área têm sido ampliados e atualizados, principalmente em função do advento de novas tecnologias. A cada novo recurso, a viabilidade da sua aplicação no setor educacional é explorada. Investigam-se as possibilidades cognitivas e metodológicas que permitam a sua inclusão nos processos de aprendizagem e interação com os alunos. Produtos, sistemas, métodos e cursos são apresentados como formas de garantir sucesso tanto na tarefa educacional, como no futuro desempenho profissional do aluno.

No entanto, as discussões sobre a relação entre comunicação e educação pouco se têm renovado nesta área. Observa-se que a inserção da comunicação tem ocorrido como aparato tecnológico, ou como midiática, discutindo-se apenas quais os meios e linguagens mais adequados ao tratamento do conteúdo proposto. A comunicação é vista a partir do modelo informacional, e compreendida como transmissão de informação.

Desta forma, o foco é centrado no processo da educação, observando-se uma visão instrumental da comunicação, que fica reduzida à idéia de meio. Sousa (1999: 10) destaca que esta forma de compreender a relação entre educação e comunicação explicita uma dicotomia entre fins e meios e estabelece uma hegemonia de um processo sobre outro quando deveriam ser compreendidos como processos que, "embora distintos, se pressupõem e se aproximam". A EAD, por sua característica midiática, evidencia o problema.

Entendendo a educação e a comunicação como práticas socialmente construídas, re-significadas e participantes do processo de constituição de sujeito, a proposta deste trabalho é contribuir com a discussão de como aproximar estes campos e desenvolver processos significativos para os sujeitos envolvidos em cursos de EAD. O presente texto traz alguns questionamentos teóricos e a análise desenvolvida a partir das observações feitas em pesquisa de recepção junto a estudantes desta modalidade, discutindo a importância de se perceber as mediações e negociações de sentido que se desenvolvem a partir das práticas de recepção e estudo e da vida cotidiana.

MEDIAÇÕES – UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

As teorias tradicionais de comunicação compreendem que emissor e receptor se colocam em relação a partir de um meio ou de um canal: quem (emissor) diz o que (mensagem) a quem (receptor) através de que canal (meio) com que efeito (comportamento). Este modelo, descrito por Lasswell na década de 1930, tornou-se o paradigma dos estudos na área e revela uma fragmentação do objeto de estudo, pois cada um desses elementos passa a constituir uma área específica de estudo na comunicação. Consolida-se a visão de comunicação como etapas, com lógicas próprias: da produção; da transmissão e da recepção (Wolf, 1995: 26).

Martin-Barbero entende que emissor e receptor se relacionam, não a partir de um meio ou canal, mas a partir de necessidades e problemas (in: Sousa, 1995:36) e propõe um novo olhar para o estudo da comunica-

ção. Tendo como referência os estudos culturais, este autor aponta um deslocamento do foco de estudo dos meios para as mediações.

O autor, no seu livro *Dos meios às mediações*, traz a multiplicidade de sentidos para a questão da mediação e, como o estudo de Signates destaca, ora é compreendida como instituição ou espaço geográfico, ora como discursividade específica, ora como estruturas, formas e práticas vinculatórias, ora como dispositivo de legitimação da hegemonia. "O campo daquilo que chamamos mediações é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade." (Martin-Barbero, 1997: 262). Há, portanto, múltiplas mediações e as práticas culturais e sociais são entendidas como processos de mediação.

Os estudos das práticas de recepção desenvolvidos a partir desta ótica permitem rever e pensar todo o processo da comunicação. Trata-se, como propõe Martin-Barbero em um outro texto, "De los medios a las prácticas", de estudar não os meios, mas a estrutura da comunicação. O ponto de partida não é dado pelos conceitos tradicionais, mas pelos modos de viver e de fazer, de perceber a realidade.

A comunicação é um processo estruturante que ocorre em três dimensões: socialidade entendida como trama de interações que formam sujeitos e atores nas negociações cotidianas com o poder e as instituições; ritualidade entendida como a repetição das práticas que regula o jogo das significações e que torna possível a expressão de sentido; e a tecnicidade que compreende a técnica não como instrumento, mas como organizador perceptivo pelo qual a técnica e o discurso se articulam (Martin-Barbero, 1990: 12-3).

O processo da comunicação, portanto, faz parte desse jogo de negociações, que é dinâmico e envolve tensões e conflitos de significações, portanto de mediações, a partir do qual a hegemonia se realiza (Sousa, 1997: 76). Nesta perspectiva, a comunicação é entendida como uma questão de culturas, não só de ideologias; e não só de aparatos e estruturas. A comunicação é questão de produção e não só de reprodução. (Martin-Barbero, Pre-textos, 1995: 150)

ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

Teóricos e pesquisadores com o enfoque dos estudos culturais trazem para o campo educacional as discussões desenvolvidas no campo da relação entre comunicação e cultura. Compreendem a prática pedagógica como uma prática cultural e abordam as relações existentes entre cultura, conhecimento e poder, recusando a idéia de pedagogia como técnica ou habilidade neutras. A educação é vista como espaço narrativo que deve contemplar a pluralidade de olhares existentes na sociedade. Questionam os processos educacionais que não possibilitam que as próprias histórias ou experiências culturais dos sujeitos envolvidos sejam narradas, discutidas e trabalhadas nos processos educacionais. (Giroux, 1995: 85-8)

Nesta visão, o currículo é entendido como constructo social que corporifica noções sobre conhecimento e formas de organização da sociedade. Assim, explicita o conhecimento que é considerado legítimo pela organização social, autorizando ou desautorizando, incluindo ou excluindo outros conhecimentos e práticas. "O currículo é muito mais do que uma questão cognitiva; é muito mais do que construção de conhecimento, no sentido

psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos". (Silva, 1995: 196)

Esta perspectiva teórica preconiza a ampliação dos contextos educacionais para além do espaço escolar, incorpora os media e aceita formas não tradicionais de educação. A própria presença da cultura mediada pelas tecnologias de comunicação na vida cotidiana altera o foco das disciplinas tradicionais. Na mídia estão presentes a literatura, a ecologia, a sociedade e a tecnologia, enfim, vários aspectos que fazem parte da vida de todos.

Esta visão dos estudos culturais revela a importância da reflexão ampla sobre a educação para que ocorra intersecção entre conteúdo e contexto, com a noção da pluralidade de alfabetismo em que a linguagem seja compreendida como prática histórica comprometida com produção e circulação de significados culturais, com o propósito de redefinir a relação teoria e prática e ampliação da noção de pedagogia. Os defensores dos estudos culturais argumentam que discutir a questão das medias, incluindo os "aparatos de representação e mediação do conhecimento, é central para compreender como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade". (Giroux, 1995: 90)

Esta referência teórica envolvendo mediação e estudos culturais permite uma aproximação dos campos da comunicação e da educação à medida que compreende as relações de práticas culturais como processos de negociação de sentido.

NEGOCIAÇÃO DE SENTIDO: VIDA COTIDIANA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

A vida cotidiana, espaço no qual se constitui o processo de negociação de sentido, passa a ser uma noção importante na compreensão da relação entre comunicação – cultura e, conseqüentemente, para educação. Se a noção de processo rompe com a visão de etapas, a percepção da recepção como negociação de sentido, a partir das práticas culturais, rompe com a idéia de isolamento do receptor.

Os estudos realizados por Heller (1992) ajudam a compreender algumas questões relacionadas à vida cotidiana e suas práticas. Segundo a autora, o homem nasce inserido na sua cotidianidade e aprende no grupo os seus elementos, evidenciando-se que a manipulação das coisas relaciona-se à assimilação de relações sociais. A vida cotidiana para Heller é a vida de todo homem e a vida do homem inteiro. É a vida de todo homem, pois ninguém consegue fugir dela, ao mesmo tempo ninguém consegue viver só a cotidianidade. É a vida do homem inteiro, pois nela “colocam em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, seus sentimentos, paixões, idéias e ideologias” (Heller, 1992:17).

A vida cotidiana envolve aspectos da vida familiar, do trabalho, do lazer, dos intercâmbios e a sua significação e, além de ser heterogênea, é também hierárquica, o que garante a sua organicidade. Heller afirma que o homem na vida cotidiana não é passivo e sim ativo, fruidor, mas que prefere não aguçar as dimensões as quais não consegue dar vazão.

A vida cotidiana é valorizada e não somente como braço de operações do sistema, como alienação, mas como espaço de conflitos, de construção e expressões de subjetividade. As práticas sociais são concebidas como espaço do fazer cotidiano, como “maneiras de fazer”, com múltiplas determinações que se manifestam de forma dinâmica, sutil e criativa na constituição de um mundo das significações.

É possível observar uma aproximação entre as visões de Martin-Barbero e Heller, pois apontam uma visão na qual o sujeito não é passivo, seja na recepção aos meios de comunicação, seja na sua vida cotidiana. Compreender a questão do sujeito nas ciências humanas é fundamental para que se possa refletir sobre o sujeito no processo de comunicação.

Se na concepção religiosa vigente até a consolidação da visão iluminista, Deus representava a Subjetividade absoluta, na ciência clássica, o sujeito é visto como fonte de erro e ruído sendo, portanto, necessário eliminar. De uma forma geral, a modernidade tem incentivado todos os movimentos que valorizam a racionalidade, a objetividade, colocando de lado ou sufocando os aspectos que são contra a razão. A escola, por exemplo, tem privilegiado o conhecimento científico em detrimento de outros fatores de desenvolvimento pessoal e social.

Na busca de um outro caminho para essa visão, Touraine (1995: 218) compreende que a modernidade é constituída de dois elementos fundantes: a racionalidade e o sujeito humano, considerado como ser dotado de liberdade e criatividade. Segundo o autor, a sociedade moderna se firmou rompendo com o sagrado, mas criou a interdependência da ação racional instrumental e do sujeito pessoal e o que definiria moder-

nidade “não é o progresso das técnicas, nem o individualismo crescente dos consumidores, mas a exigência de liberdade e a sua defesa contra tudo o que transforma o ser humano em instrumento, em objeto, ou em um absoluto estranho”. (Touraine, 1995: 245).

O autor faz uma distinção entre as noções de sujeito, indivíduo e ator, estabelecendo relações entre essas dimensões do ser humano, o que possibilita perceber confluências e conflitos. Indivíduo constitui a “unidade particular onde se misturam a vida e o pensamento, a experiência e a consciência”. Sujeito está relacionado ao “controle exercido sobre o vivido para que tenha um sentido pessoal, para que o indivíduo se transforme em ator”. “Ator não é aquele que age em conformidade com o lugar que ocupa na organização social, mas aquele que modifica o meio ambiente material e sobretudo social no que está colocado, modificando a divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou as orientações culturais.” (Touraine, 1995: 220)

Essas dimensões do ser humano convivem em relação conflitiva em decorrência da realidade do espaço social e da vida cotidiana. Nesse contexto, sujeito, ator e indivíduo podem afastar-se. No entanto, sujeito e ator são noções inseparáveis e resistem ao individualismo que restitui a lógica racional do sistema sobre o ator. A vida impele para o individualismo e há o movimento da busca de ser sujeito. E sujeito, segundo Touraine, é o apelo para se transformar em ator. “Levamos várias vidas e experimentamos de maneira tão forte este sentimento de que este Si-mesmo é o contrário de nossa identidade que fugimos dele por meio de uma droga ou simplesmente suportando as exigências da vida cotidiana.” (Touraine, 1995: 221)

Considerando essa abordagem sobre o sujeito, resgata-se a cultura como referência central na constituição da subjetividade, da identidade da pessoa como ator social, retomando a visão de Hall (1997: 24) de que os “significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, objetivamente presentes no mundo contemporâneo – em nossas ações, instituições, rituais e práticas”.

A compreensão do sujeito com base na cultura envolve o social de um lado e, de outro, um novo modo de compreender a própria questão da individualidade como “um espaço contraditório, o da negociação, o da busca de significações, de produções incessantes de sentido na vida cotidiana” (Sousa, 1995: 26).

Essa apresentação, embora sucinta, aponta as referências comuns adotadas a partir da visão de centralidade da cultura, que envolve as noções mediação, de cotidiano e relações sociais, possibilitam uma aproximação entre os processos comunicativos e os educacionais, trazendo a perspectiva da não-fragmentação do sujeito, superando um conflito que ora o vê como receptor passivo e ora como aluno que busca autoria e autonomia. Desta forma, a observação das mediações envolvidas e a percepção de quais seriam as mais significativas no processo de comunicação e educação, abre novas perspectivas para a compreensão da recepção de projetos educacionais a distância.

MEDIAÇÕES SIGNIFICATIVAS OBSERVADAS E O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS

Com base no referencial teórico apresentado, foi realizada a pesquisa de recepção, que observou e discutiu o processo de educação a distância com um grupo de 23 alunos, que estudavam em grupo e individualmente.

Para efeito deste texto, foram selecionados os elementos mais abrangentes, e as mediações foram organizadas e agrupadas em campos a fim de possibilitar o comentário de algumas relações.

A primeira mediação a ser destacada é a **exclusão** – que, entendida em seus aspectos sociais, econômicos, educacionais é carregada de forte significado cultural – e a forma como é percebida e vivenciada pelos sujeitos. Os medos e inseguranças relacionados ao mundo do trabalho e à luta pela sobrevivência na sociedade atual deram a tônica na discussão. Os alunos mostraram incorporar uma responsabilidade pela situação que vivenciam e assumem para si uma culpa pela situação que enfrentam. A luta para não estar entre os excluídos mobiliza os sujeitos a dedicar um tempo longo e importante de suas vidas ao estudo, na busca de um aprimoramento profissional, enfrentando toda sorte de dificuldades para acomodar esta atividade de estudo na vida cotidiana.

A história de vida desses alunos é marcada por uma relação conflitiva na convivência entre a escola e o trabalho. Pode-se observar que, além da entrada precoce no mundo do trabalho, a relação entre trabalho e estudo sempre foi conturbada, até tornarem-se, em alguns casos, inconciliáveis. Constata-se que o fato de ter que abandonar a escola, em função de um emprego regular ou um trabalho informal que muitas vezes paga quase nada se repete ao longo da vida desses alunos e se constitui em manifestação recorrente desse jogo de exclusão. O aluno consegue um trabalho qualquer que lhe garanta os recursos necessários para viver. Ele pára os estudos. Como ele parou os estudos, deixa de atender outras e novas exigências do mercado. Como ele não atende as exigências do mercado, ele perde o emprego e não arruma outro.

Esse movimento perverso e repetitivo acaba gerando no aluno um sentimento de frustração pela impossibilidade de concretizar uma expectativa de estudar, que está diretamente relacionada à idéia de construção de projeto de vida e de ascensão social, compreendida no sentido de possibilitar o acesso aos bens básicos socialmente instituídos.

AS RELAÇÕES NO COTIDIANO DO MUNDO DO TRABALHO

Os mecanismos de exclusão social também representam e reforçam estratégias de subordinação do capital sobre os trabalhadores, e as relações de poder e exploração tornam-se mais intensas em situações e períodos como estes, de insegurança relacionada à grande competitividade do mercado de trabalho.

As relações de poder e a forma como estas se expressam no mundo do trabalho também foram bastante destacadas. A noção de que só o conhecimento adquirido em um curso não é suficiente para que seja possível adotar um procedimento mais adequado a uma situação é expressa pelos alunos, pois têm clareza de que, em alguns casos, a simples manifestação de um saber pode alterar o quadro de relações no trabalho. Principalmente se a chefia se sentir ameaçada com o conhecimento e desempenho do funcionário e adotar medidas de retaliação.

Trabalhadores, chefes, supervisores fazem parte de um jogo de poder estabelecido em um sistema hierárquico. A divisão de trabalho é vista de forma contraditória, pois é entendida como controle e autoridade, mas também como oportunidade de ascensão profissional,

de manifestação ou de valorização de um conhecimento. No espaço de trabalho, configuram-se os limites e as possibilidades de expressão do saber e uma convivência com as contradições entre a cobrança de conhecimentos e a possibilidade concreta de poder vivenciá-lo.

Por outro lado, não significa que o único norte que orienta a perspectiva dos alunos seja esta questão da exclusão e que a sobrevivência seja o único aspecto importante na mobilização de interesse do aluno em realizar uma atividade de formação profissional a distância. Ao contrário, o sonho e a busca do sentido, do prazer e da identificação no trabalho estão presentes o tempo todo.

O gostar da área ou do trabalho que realiza gera diferentes formas de envolver-se com os desafios e com os problemas que ocorrem. Outros sentidos são atribuídos não só ao processo de aprendizagem, mas a todas as práticas que se desenvolvem no espaço do trabalho, cuja dinâmica estabelece, ou não, uma relação de rotina. O gostar, portanto, está relacionado à possibilidade de expressão criadora que a realização de um trabalho pode proporcionar. No caso pesquisado, os alunos consideravam a inexistência de rotina, e destacaram detalhes de diferenciação que ocorrem no cotidiano, e mesmo aqueles cujo posto de trabalho era na produção e, portanto, intenso, percebiam constantes desafios.

Entretanto, a questão central se dá nas relações que se constituem no cotidiano. O espaço do trabalho não se limita à geração de mais-valia. O trabalho é espaço de conflitos de relações sociais e culturais, é também local onde se afirmam as relações de solidariedade ou de competitividade, de afinação ou de confrontos, de aceitação e valorização da pluralidade ou de intolerância com a diferença existente entre os trabalhadores.

Por outro lado, na vida cotidiana ocorre a apropriação das mais diferentes formas, e o conhecimento “transita” em diferentes usos, aplicações e sentidos de trabalhos que vão estabelecendo redes e inventando maneiras criativas de realizar os sonhos e colocar projetos em prática. As ações de formação profissional que costumam considerar somente os aspectos objetivos e racionais do conteúdo devem levar em conta o desejo, este anseio humano, capacidade de relacionar e de criar e vivenciar, de sonhar.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

A origem, a situação financeira e a forma de viver da família foram destacadas. As condições em que a família se encontrava e as possibilidades de inserção social que oferecia aos seus integrantes, seja em termos de escolaridade, de experiências, de vivências diferenciadas, estabeleceram práticas e formas de significação que interferiram na construção dos caminhos vividos pelos sujeitos, estabelecendo limitações ou, ao contrário, sendo mobilizadoras de alternativas. Essa importância foi descrita em vários fatos, que, ocorridos na infância e na adolescência desses alunos, marcaram profundamente suas vidas.

A maioria dos alunos faz referência direta ao apoio que recebe dos familiares para desenvolver o curso e destacam a importância que atribuem a esse apoio, à forma como a família acolhe a disposição do sujeito em desenvolver um projeto de estudo e como ela incentiva e dá suporte concreto para viabilizar as condições necessárias.

No caso dos alunos que estudam em casa, a família fica inteirada das ações que estão sendo desenvolvidas e, assim, participa mais, sabe da rotina de estudo

do aluno. A esposa, na maioria das vezes, sabia a matéria que o marido estava cursando.

Como a casa dos alunos que estudam individualmente foi visitada, pôde-se estabelecer contato com alguns membros da família e pôde-se perceber o local e as condições em que estudam, a mesa onde fazem os exercícios, onde e como guardam os materiais e a existência ou não de interferências e o que é feito para minimizá-las.

Assim, houve uma aproximação concreta com essa dimensão familiar.

Os alunos comentam o prazer de partilhar os conhecimentos com membros da família e para aqueles que possam ouvir, saber dos progressos, dos conhecimentos que adquiriram. Todos comentavam com muito entusiasmo as conquistas.

O CURSO E AS EXPERIÊNCIAS EM EAD

Dentre as mediações apontadas estão também aquelas geradas pela própria estratégia educacional que, não sendo focada no aluno como centro e sentido final da proposta, não desenvolve um sistema que atenda as necessidades que surgem durante o processo educacional.

Nesse sentido, é importante que a flexibilidade, possível na estratégia de EAD, garanta a pluralidade de meios e materiais, atendimento e, principalmente de interação permitindo ao aluno escolher o que melhor se adapte à sua realidade e que possibilite a expressão de suas dúvidas, medos e inquietações.

Se o curso se configurar como um espaço em que os alunos não encontram caminhos para discutir as questões que os preocupam, sejam de ordem prática,

sejam de ordem teórica, ou mesmo da dinâmica de trabalho, eles começam a perceber que o curso não supre as necessidades e podem se desinteressar buscando outras alternativas que atendam melhor as suas expectativas. Por outro lado, mesmo que o aluno esteja interessado, mas com dificuldades, e o desenvolvimento do curso não ofereça condições para que as dificuldades sejam superadas, o aluno também poderá pensar que o problema é dele e desistir, não só daquele curso específico, mas desistir de estudar assumindo – mais uma vez – para si uma incapacidade de aprender, resgatando ou reforçando uma idéia de fracasso escolar, aumentando o sentimento de impotência. Este sentimento de impotência é elemento que interfere no processo de apropriação do sujeito.

Considerando essas situações, uma desistência pode até mesmo gerar o afastamento do aluno da educação. A EAD tem na sua origem a proposta de organizar e oferecer um sistema que atenda aqueles que, por qualquer motivo, não tenham possibilidade de frequentar a escola e, se a estratégia não consegue atender, mesmo podendo lançar mão de múltiplas alternativas, em vez de se constituir como uma estratégia democrática, pode acabar se constituindo como outra expressão de exclusão.

No entanto, a relação dos alunos com a escola não foi marcada somente pelas referências de exclusão em função do trabalho. Outros aspectos ajudam a compreender como se deu a construção da relação com a escola. Pode-se observar que, apesar da trajetória de vida entre a infância e a adolescência repleta de dificuldades e interrupções de estudo, conforme apresentado, os alunos compreendem a escola como um espaço de práticas sociais e culturais importante. A escola, para esses alunos, é um espaço valorizado, respeitado e desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos relacionados ao cotidiano no mundo do trabalho, a participação da família, as experiências escolares e de exclusão social e o universo de expressão do sujeito que foram apresentadas dão conta de perceber as múltiplas relações conflitivas existentes neste processo. Uma das questões mais significativas para pensar os projetos de EAD foi observar e discutir aspectos de vivência, de práticas cotidianas que explicitam a conformação da relação de racionalidade e da subjetividade. O modelo de cursos fundamentados em visão informacional, condutista, prioriza só um lado, o da objetividade, da racionalidade, não contemplam espaços para expressões subjetivas. Por outro lado, o sujeito traz e vivencia, a partir das práticas cotidianas, uma percepção da relação destes dois elementos.

E, considerando a elaboração de um curso a distância, o primeiro movimento seria o de ouvir o que os alunos têm para dizer. Como a pesquisa apresentou, os alunos têm uma visão formada e manifestam o desejo de falar sobre si, sobre o trabalho que realizam, sobre a formação que possuem, de que necessitam, o que pensam. O aluno tem muito a contribuir, porque afinal a aprendizagem é dele. É, portanto, fundamental ouvir o que ele tem a dizer, aceitando olhar que ele traz, ouvindo-o e possibilitando a ele participar dos rumos da sua própria formação.

Porém não adianta só fazer pesquisas e levantamentos, perguntar, mas não levar em consideração. É necessário reconhecer e dar legitimidade à fala do outro. Adotar uma dinâmica que incorpore a voz do outro requer pensar e desenvolver estratégias, metodologias.

Não ouvir, ou não considerar a fala do outro, é também uma forma de exclusão.

Ouvir o aluno, reconhecer o seu olhar, é conhecer o contexto, suas práticas, seu cotidiano, é estabelecer as bases para um diálogo que tem início com a busca de metodologias, sistemas, materiais e interação e que se estenderá ao longo do processo educacional desenvolvido com a perspectiva de superar de um lado a visão informacional e de outro a visão de isolamento em relação aluno. O que é significativo é a prática e a percepção dos alunos e as relações que estabelecem.

Dessa forma, os elementos que foram discutidos na pesquisa, agora resgatados, afirmam a hipótese levantada de que o processo de educação a distância pode vir a superar o caráter informacional e a visão de isolamento que tem marcado esta modalidade, caso a proposta educacional esteja centrada no sujeito e tenha como referência as práticas realizadas no seu cotidiano, e que procure promover práticas de interação entre os sujeitos que possibilitem a apropriação dos conteúdos tratados no contexto vivido.

Os pontos discutidos com certeza não esgotam o tema, porém os que foram aqui levantados podem ser considerados e discutidos em relação a várias áreas de formação e atualização profissional que utilizem a estratégia de EAD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - SÍNTESE¹

- BARBOSA, Nanci Rodrigues. Mediação e negociação de sentido em práticas de Educação a Distância voltadas à formação profissional. Dissertação de Mestrado; Escola de Comunicações e Artes, USP, 2000.
- CANCLINI, Nestor Garcia. El consumo sirve para pensar. In: *Dia-logos de la Comunicación*, n. 30, Lima, 1991, pp. 06-08
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.02, jul/dez de 1997. pp. 59-79
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. pp. 85-103.
- GUTIERREZ, Francisco & PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica – educação à distância alternativa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.02, jul/dez de 1997. pp.15-45.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a história*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- KAPLUN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. In: *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: Moderna/USP, n. 14, jan/abr 1999, p.68-75.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. América latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense/ECA, 1995. pp.39-68
- _____. *Cidade virtual: novos cenários da comunicação*. In: *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: Moderna/USP. n. 11, jan/abr 1998, pp. 53-67.
- _____. *De los medios a las practicas*. In: *Cuadernos de Comunicación y Practicas Sociales*, n.1. Mexico, Universidad Iberoamericana, 1990, pp.09-18.
- _____. *Dos meios às mediações – comunicação cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- _____. *Pre-textos – conversaciones sobre la comunicacion y sus contextos*. Cali, Centro Universidade del Valle. Coleccion Ensayo Iberoamericana, 1995.

1. Referências diretas.

- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. pp.45-56
- SIGNATES, Luiz. Estudos sobre o conceito de mediação . In: *Revista Novos Olhares*. ECA –USP, ano 01, n. 2, 1998, pp. 37-49
- SILVA, Tomas Tadeu. Currículo e identidade social; territórios contestados. In: _____ (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. pp 190-207
- SOUSA, Mauro Wilton. Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação de sentidos. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n.02, jul/dez de 1997. pp. 48-58
- _____. Comunicação e educação entre meios e mediações. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Autores Associados, n. 106, Mar- 1999, pp. 09-25
- _____. Novos olhares sobre práticas de recepção em comunicação. In : LOPES, Maria Immacolata Vassallo (org.) *Temas contemporâneos em comunicação*. São Paulo, INTERCOM/EDICON. 1997. pp. 277-289
- _____. *Recepção e práticas públicas de comunicação*. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. 1997. Tese de Livre Docência.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. 4. ed. Lisboa: Presença, 1995.