

AVA NA EaD
Linguagem Total e Comunicação

ROBSON DE SOUSA

SÃO PAULO

2023

ROBSON DE SOUSA

AVA NA EaD
Linguagem Total e Comunicação

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão

SÃO PAULO

2023

Sousa, Robson de.

AVA na EaD: linguagem total e comunicação. / Robson de Sousa. 2023.

123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

- AVA. 2. EaD. 3. Comunicação. 4. Linguagem total. 5. Paulo Freire. 6. Francisco Gutiérrez Pérez.
- Romão, José Eustáquio II. Título.

CDU 372

SOUSA, Robson de. *AVA na EaD: Linguagem Total e Comunicação*.
Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), em agosto de
2023.

BANCA EXAMINADORA

EXAMINADORES TITULARES

Presidente: Prof. Dr. José Eustáquio Romão (UNINOVE)

Examinadora I: Prof. Dra. Cruz Prado (UNIAV - Nicarágua)

Examinador II: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

EXAMINADORES SUPLENTE

Examinadora Suplente I: Profa. Dra. Márcia A. F. Fusaro (UNINOVE)

Examinador Suplente II: Prof. Dr. Ivo Dickmann (UNICHAPECÓ)

Conceito

Robson de Sousa

Mestrando

DEDICATÓRIA

A todas as energias vitais, que diante das suas divindades e formas de apreender e aprender o mundo me conformaram até aqui.

A Kaká, mulher incansável nesta caminhada, pelo amor e lembrança dos últimos 22 anos, de que eu tinha condição de seguir e completar essa parte do meu percurso acadêmico na Educação Superior.

Às nossas filhas Mariana e Manuela, por desvendar diariamente a boniteza da vida e me permitirem participar da construção lúdica da infância e adolescência delas.

À minha mãe Elza, mais conhecida como Dona Ê, e ao meu pai, Seu Chiquinho, pela oportunidade histórica de existir e com eles poder saber mais sobre a vida daqueles que me trouxeram até aqui.

À minha irmã Rosi, um exemplo de fé na vida, de luta, dedicação e apoio à nossa família.

Ao meu irmão Naldinho, pela oportunidade de cantar minhas melodias improvisadas de samba, pelos abraços e beijos que seguirão teimosos e insistentes.

À Dona Cida e Seu Eiichi, sogra e sogro, por me acolherem com muito afeto ao longo dessa jornada e pelo cuidado amoroso diário dedicado às nossas filhas.

À minha sobrinha Luisa e aos meus sobrinhos Geovani e Vitinho, pela oportunidade de poder ser o tio mais legal do mundo e de vê-los crescer cheios de sonhos.

In memoriam às vovós Ciça, Mercedes, Maria, Carmem, Isabel e Hideko e vovôs João, Salvador e Hiroshi que fazem parte da síntese sobre a qual existo neste mundo.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um ato político de amor sobre existir e resistir. Agradecer é, sobretudo, reconhecer, nas outras vidas, a necessidade cotidiana da nossa co-dependência. Logo, sou amorosamente grato...

Ao professor doutor José Eustáquio Romão, por ter me aceitado como orientando e pelas conversas inesquecíveis sobre a trajetória de Paulo Freire e Francisco Gutiérrez Pérez, ao longo dessa jornada investigativa no PPGE- UNINOVE.

À professora Maria Cristina Barbosa Storopoli e ao professor Eduardo Storopoli, Pró-Reitora Acadêmica e Reitor da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pela oportunidade de trabalhar, há praticamente duas décadas, como educador e gestor, nos cursos de Comunicação Social e direção de projetos audiovisuais.

À professora doutora Cruz Prado, pela gentil disponibilidade para responder à distância a todas as minhas dúvidas e por ter aceitado participar da banca examinadora, apesar dos inúmeros compromissos que sabe-se ter ela pela América Latina.

À professora doutora Márcia Fusaro, militante e animadora incansável da apropriação das linguagens audiovisuais e da comunicação pela educação nos espaços escolares.

Ao professor doutor Jason Ferreira Mafra, pelo apoio, dicas e incentivo cotidiano, ao longo dessa jornada desafiadora que foi retornar ao PPGE-UNINOVE para concluir o mestrado.

À equipe do Laboratório de Imagem e Som da UNINOVE (LIS), pelo incentivo e escuta atenta às minhas ideias e reflexões para o AVA, na EaD.

A todas, todes e todos que somaram esforços nessa investigação, sintam-se acarinhados e recebam meu afeto, reverência e gratidão.

“La escuela conforma la sociedad porque previamente la sociedad genera la escuela que necesita para reproducir esa conformidad”.

(Francisco Gutiérrez Pérez)

LISTA DE SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAC - Centro de Atividades Cinematográficas

EaD - Educação à Distância

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LMS - Learning Management Systems ou Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA) (É um *software* utilizado para auxiliar a aprendizagem virtual).

MEC - Ministério da Educação

OCIC - Organização Católica Internacional do Cinema

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do Estado de São Paulo

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TDIC - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

LISTA DE TABELAS

TABELA	PÁGINA
Tabela 1 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – BRASIL – 2021.....	37
Tabela 2 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo a faixa de matrículas de cursos de graduação – BRASIL - 2021.....	37
Tabela 3 - Número de cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo grau acadêmico – BRASIL – 2021.....	38
Tabela 4 - Número de matrículas de graduação por categoria administrativa, organização acadêmica – BRASIL – 2021.....	38
Tabela 5 - Número de matrículas de graduação segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino – BRASIL – 2021.....	40
Tabela 6 - Número de vagas em cursos de graduação por tipo, segundo administrativa e a modalidade de ensino – BRASIL – 2021.....	43
Tabela 7 - Número de ingressantes de graduação segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino – BRASIL – 2021.....	45
Tabela 8 - Medidas estatísticas descritivas para as idades dos ingressantes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – BRASIL – 2021.....	47

Tabela 9 - Medidas estatísticas descritivas para as idades referente às matrículas nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – BRASIL – 2021..... 48

Tabela 10 - Medidas estatísticas descritivas para as idades dos concluintes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – BRASIL – 2021..... 48

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	PÁGINA
Gráfico 1 - Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade presencial, conforme grau acadêmico – BRASIL – 2021.....	40
Gráfico 2 - Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade à distância, conforme grau acadêmico – BRASIL – 2021.....	41
Gráfico 3 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino	42
Gráfico 4 - Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino	44
Gráfico 5 - Percentual de vagas (Total) ocupadas nos cursos de graduação, por categoria administrativa – BRASIL – 2021.....	45

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	PÁGINA
Figura 1 - Número de vagas ofertadas em cursos presenciais de graduação e distribuição regional da população de 18 a 24 anos – BRASIL – 2020.....	43
Figura 2 - Frère Antoine Vallet na mesa de trabalho.....	67
Figura 3 - Teoria da Linguagem Total	68
Figura 4 - Irmãos Lumière e a invenção do cinema	69
Figura 5 - Primeira Projeção Pública do Irmãos Lumière	70
Figura 6 - Alice Guy-Blaché - Primeira cineasta da história do cinema	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta metodológica criada por Francisco Gutiérrez.....	89
--	----

RESUMO

AVA na EaD - Linguagem Total e Comunicação é uma reflexão sobre a comunicação nos ambientes virtuais de aprendizagem. Diante do crescimento exponencial da educação à distância nas últimas duas décadas, resultado da incorporação dessa modalidade de educação pelas instituições de ensino superior, pesquisar o AVA na EaD é um trabalho de investigação para entender como esse espaço virtual se configura como potencial ambiente das práticas comunicativas ou extensivas. Se o AVA é a interface mediada pela rede mundial de computadores que se apresenta como o *locus* dos encontros na EaD, torna-se importante olhar como ele tem sido percebido pelas educandas e educandos das IES. A EaD é uma modalidade da educação válida e regida por normas específicas do Ministério da Educação (MEC) e o AVA é o espaço para os encontros da comunidade acadêmica que se conecta à IES, pela oferta de cursos à distância. Por isso, a investigação do AVA permite compreender melhor como esses ambientes, diante da diversidade de interfaces e soluções tecnológicas, podem colaborar para a criação de um espaço que tenha a comunicação como preocupação central para a concepção pedagógica de um outro AVA possível: um ambiente virtual da comunicação. Essa preocupação, que tem sua gênese na radicalidade da comunicação, busca na produção teórico-práxiológica de Paulo Freire e Francisco Gutiérrez Pérez, caminhos para dar respostas e vislumbrar possibilidades diante do cenário atual do AVA na EaD. Esses caminhos ganham consistência com o referencial teórico de Freire e Gutiérrez, a partir das obras *Extensão ou Comunicação?* (2013) e *Linguagem Total* (1978). Assim, AVA na EaD - Linguagem Total e Comunicação utilizou os dados da pesquisa quantitativa do censo INEP e, a pesquisa qualitativa netnográfica do SEMESP, somadas à pesquisa bibliográfica e documental para a realização desta dissertação.

Palavras-chave: Comunicação. Linguagem. Total. AVA. EaD. Paulo Freire. Francisco Gutierrez.

ABSTRACT

AVA na EaD - Total Language and Communication is a reflection on communication in virtual learning environments. Faced with the exponential growth of distance education in the last two decades, as a result of the incorporation of this modality of education by higher education institutions, researching the VLE in EaD is an investigative work to understand how this virtual space is configured as a potential environment for communicative practices or extensive. If the VLE is the interface mediated by the world wide web that presents itself as the locus of meetings in DE, it becomes important to look at how it has been perceived by the students of the HEIs. EaD is a valid education modality governed by specific norms of the Ministry of Education (MEC) and the VLE is the space for meetings of the academic community that connects to the HEI, by offering distance courses. Therefore, the investigation of the VLE allows a better understanding of how these environments, given the diversity of interfaces and technological solutions, can collaborate in the creation of a space that has communication as a central concern for the pedagogical conception of another possible VLE: an environment communication virtual. This concern, which has its genesis in the radical nature of communication, seeks in the theoretical-praxeological production of Paulo Freire and Francisco Gutiérrez Pérez, ways to provide answers and envision possibilities in the face of the current scenario of VLE in DE. These paths gain consistency with the theoretical framework of Freire and Gutiérrez, from the works *Extension or Communication?* (2013) and *Total Language* (1978). Thus, AVA na EaD - Total Language and Communication used data from the quantitative research of the INEP census and the qualitative netnographic research from SEMESP, added to the bibliographical and documental research for the accomplishment of this dissertation.

Keywords: Communication. Language. Total. AVA. EAD. Paulo Freire. Francisco Gutierrez.

RESUMEN

AVA na EaD - Lenguaje y Comunicación Total es una reflexión sobre la comunicación en entornos virtuales de aprendizaje. Ante el crecimiento exponencial de la educación a distancia en las últimas dos décadas, producto de la incorporación de esta modalidad de educación por parte de las instituciones de educación superior, investigar el EVA en la EaD es un trabajo investigativo para comprender cómo este espacio virtual se configura como un potencial ambiente para prácticas comunicativas o extensivas. Si el EVA es la interfaz mediada por la world wide web que se presenta como locus de encuentros en ED, se vuelve importante mirar cómo ha sido percibido por los estudiantes de las IES. La EaD es una modalidad educativa vigente regida por normas específicas del Ministerio de Educación (MEC) y la AVA es el espacio de encuentro de la comunidad académica que se vincula a la IES, mediante la oferta de cursos a distancia. Por tanto, la investigación del EVA permite comprender mejor cómo estos entornos, dada la diversidad de interfaces y soluciones tecnológicas, pueden colaborar en la creación de un espacio que tenga la comunicación como preocupación central para la concepción pedagógica de otro EVA posible: un ambiente de comunicación virtual. Esta inquietud, que tiene su génesis en la radicalidad de la comunicación, busca en la producción teórico-praxiológica de Paulo Freire y Francisco Gutiérrez Pérez, formas de dar respuestas y vislumbrar posibilidades frente al escenario actual de AVA en DE. Estos caminos cobran consistencia con el marco teórico de Freire y Gutiérrez, a partir de los trabajos ¿Extensión o Comunicación? (2013) y Lenguaje Total (1978). Así, AVA na EaD - Lenguaje y Comunicación Total utilizó datos de la investigación cuantitativa del censo del INEP y de la investigación cualitativa netnográfica de la SEMESP, sumado a la investigación bibliográfica y documental para la realización de esta disertación.

Palabras clave: Comunicación. Lenguaje. Total. AVA. EaD. Paulo Freire. Francisco Gutiérrez.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EaD EM NÚMEROS NO BRASIL	36
CAPÍTULO I - AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) NA EaD	50
CAPÍTULO - EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO NO AVA?	57
CAPÍTULO IV - A COMUNICAÇÃO NO AVA: Uma possível Pedagogia da Linguagem Total na EaD	64
1. Francisco Gutiérrez e a Pedagogia da Linguagem Total	65
2. Linguagem Total – Um Pioneiro: Frère Vallet	67
3. Comunicação, Linguagem Total e Educação à Distância	75
4. Freire e Gutiérrez - Pedagogias possíveis para a superação da Extensão com Linguagem Total na EaD	80
CONSIDERAÇÕES INACABADAS, INCOMPLETAS E INCONCLUSAS: Para um Ambiente Virtual de Comunicação	85
BIBLIOGRAFIA	96
APÊNDICE	108

APRESENTAÇÃO

ESTUDA PRA SER GENTE E VENCER NA VIDA...

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”

Paulo Freire

De longe, a frase que mais escutei durante a minha infância e juventude. Quase um mantra, lembrado por meus pais, com a preocupação inquestionável de que a escola era o único meio para assegurar uma vida mais digna, justa, longe da violência e com mais oportunidades. Esta preocupação tem um contexto que leva em conta a história de vida deles.

Meu pai, Francisco João de Sousa, nasceu em Simões, sertão do Piauí, em 1951. “Seu” Francisco é conhecido carinhosamente como “Chiquinho”. Na mesma década de nascimento dele, outro nordestino, próximo dali, escrevia uma tese sobre o contexto da educação no Brasil. “Seu” Chiquinho, como outros milhões de brasileiros, é parte do retrato social e educacional do país desvelado por Paulo Freire.

Desde cedo, como a literatura e a música que já contaram e cantaram os sertões brasileiros, ele deixou a escola e foi trabalhar na roça para ajudar a mãe. Já moço, abandonou a seca, com destino ao sul do Brasil, para o estado do Paraná, para ser mais exato. Lá chegando, foi morar na casa dos primos.

Nos tempos dessa história, o país já se encontrava no período mais violento dos “anos de chumbo”, que cicatrizou, violentou, matou e marcou a história de milhares de vidas. E neste cenário, que contracenava com a busca por oportunidades, dentro de uma América Latina privada das suas liberdades, meu pai encontra uma jovem galega, de pele branca e rosada, chamada Elza, nas terras vermelhas das fazendas do norte do Paraná. Eles namoram, escondidos, e decidem fugir.

Meu avô materno, João Cardoso de Moraes, diante de um silêncio sepulcral, não demonstrava qualquer sinal de que apoiaria a paixão e o namoro de “Chiquinho” e Elza. Por isso, eles decidem fugir e, pasmem, é a minha bisavó Maria Quirino, mãe do meu avô João, que ajuda o jovem casal na fuga. Essa contrariedade era preconceito, regado ao mais violento racismo estrutural. Seu “Chiquinho” era nordestino e retirante. Como assim? Para o meu avô,

diante do preconceito sobre o qual foi “con-formado”, uma mulher branca e sulista, ainda que bóia-fria, não poderia se misturar com “essa gente” nordestina que tinha apenas a aba do chapéu como propriedade. Segundo minha mãe, seu “Chiquinho” era um nordestino – “peão do trecho” – , sem trabalho fixo, sem posses nem família por perto. Isso era o motivo da desaprovação silenciosa do meu avô.. Quem já leu a *Pedagogia do oprimido*, sabe, radicalmente, sobre a tal opressão violenta, quando o oprimido veste o figurino do opressor. Nesse encontro e fuga, a opressão era do Sul sobre o Nordeste. Sim, Freire explica. Melhor, desperta e liberta as consciências.

Desta fuga e paixão, nasceu minha irmã Rosimari de Sousa, em 1973, na cidade de Terra Boa, Paraná. Aliás, vale aqui um parêntese: é o nascimento da Rosi que faz meu avô João se aproximar dos meus pais. O vô ficou muito feliz ao vê-la. Ela era “branquinha”, parecida com ele.

Eu cheguei dois anos mais tarde, em 1975. Respiro o ar da vida urbana, pela primeira vez, em Itaquera que, em tupi, significa “pedra dura”, na zona leste de São Paulo. E meu irmão caçula, Ronaldo Francisco João de Sousa, nasceu sete anos depois, em Suzano, cidade do Alto Tietê, região metropolitana de São Paulo. A cidade de Suzano passou a ser a nossa morada, desde o dia 17 de setembro de 1978.

No fim dos anos 70 do século passado e com o despertar da década perdida, o Brasil iniciou a rota, pressionado pela abertura e pela redemocratização. Depois de duas décadas de opressão, o suspiro democrático pactuado com os militares “desidratados” é “lento, gradual e seguro”

Ah, não posso esquecer de contar que, em 1982, o Brasil tinha a chamada “seleção dos sonhos”. Mas, a Itália de Paolo Rossi, adiou o caminho do tetracampeonato de futebol. Fim de jogo. A Itália venceu por 3x2 o país que acabara de sair das miras dos fuzis, torturas, mortes, sumiços e exílios.

A história de minha mãe e de meu pai é o roteiro das vidas e histórias de milhões de brasileiros: um roteiro de opressão, lotado de dificuldades para sobreviver, dar conta de criar, educar e sustentar os filhos com dignidade. E, como toda família de retirantes e bóias-frias que chegam à São Paulo, o destino são os logradouros dos bairros das periferias paulista e paulistana. Sobrevivemos. Todos.

Sou o primeiro filho da família, radicada em São Paulo, a ingressar no Ensino Superior. Estudei em escolas públicas da periferia de Suzano. Durante a infância, ajudava meus pais na “mercearia”, uma espécie de pequeno mercadinho que eles tinham no bairro do

Jardim Gardênia Azul. Era ali que conseguiam os recursos para alimentar nossas vidas. A Gardênia é uma flor, mas nem tudo são flores nas periferias do Brasil.

Meu primeiro trabalho registrado, com a famosa carteira assinada, depois de terminado o antigo segundo grau, foi como auxiliar de produção, popularmente conhecido como ajudante geral, em uma fábrica de vidros chamada *Corning do Brasil*. Mais tarde, ela seria comprada e incorporada ao grupo Nadir Figueiredo. Lá, trabalhei 18 meses, mas, fui demitido, em junho de 1996, porque o “chefe” não aceitava que os funcionários do “chão-de-fábrica” fossem dispensados para participar dos jogos industriais. No fim do ano de 1996, prestei vestibular e fui aprovado para o curso técnico em celulose e papel, pelo Senai Theobaldo de Nigris. Terminado o curso, recebi muitas propostas de emprego e escolhi a empresa Santher, da indústria de papel e celulose, para ser *trainee*. Antes, aos 15 anos, corri as ruas de Suzano, Poá e Mogi das Cruzes, como *office-boy*. Neste trabalho, durei pouco tempo como menino atrevido da periferia. Explico melhor o que me levou à passagem meteórica nessa ocupação: era quase fim de uma manhã de quarta-feira, dia de pagamento. Nesse dia, fiquei encarregado de retirar os malotes no banco e levá-los até a agência, que se localizava a um quarteirão do banco. Saí do banco, passadas largas, rumo à agência. Não adiantou. Escutei uma voz que falava ao pé da minha orelha: – “Moleque isso é um assalto, passa logo o dinheiro”. Ao mesmo tempo, um objeto gelado tocou as minhas costelas. Era a boca do cano de um revólver calibre 38 que, nervosamente, tremulava nas mãos de um menino-garoto-mais atrevido do que eu. Nessa altura, já se pode imaginar que o patrão não acreditou na minha história e eu “rodei”, perdi o “trampo” e fiquei sem o meu primeiro salário.

A entrada na universidade foi a realização de um sonho distante e sofrido que, sonhado com minha família, de tanto sonhar, virou realidade. Comunicação Social - Habilitação em Rádio e TV. Este foi o curso que escolhi. Uma aventura no desconhecido mundo da “faculdade”, que até esse momento da história, 1998, só havia ultrapassado os portões de uma universidade duas vezes: uma, para fazer a inscrição e, outra, para o vestibular. As coisas não foram nada fáceis. Por quê? Não tinha dinheiro para pagar o curso. A saída e meu “plano de mestre” era ficar em primeiro lugar, na classificação por curso, no vestibular. Um plano ousado para um filho das escolas públicas e marginalizadas de Suzano. Este feito era muito importante porque garantiria a bolsa de 100% no semestre. Quase deu certo... Fiquei em nono lugar na colocação geral, mas, na segunda posição no curso de comunicação. Desisti? Não. Contudo, o estudante que ficou em primeiro, sim. Mas ele abandonou o curso depois de três meses e eu não tive mais o direito à bolsa de estudos.

Meus pais, sem pestanejar, ajudaram-me com a inscrição e matrícula. Retiraram o dinheiro de onde não podiam retirar, do sustento da família. Assim, coletivamente, caminhamos para realizar o sonho da minha vida e da vida deles: o de ter um filho na faculdade.

Só quem mora, conhece e vive as periferias do Brasil, sabe o valor desta conquista.

Assim, segui estudando e trabalhando para guardar dinheiro, ajudar em casa e pagar o curso.

No segundo ano da faculdade, deixei o trabalho na indústria, mudei de universidade e me fiz estagiário nos estúdios de Rádio, TV e Foto da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Começava, ali, mais uma etapa da minha jornada. Agora, já era um trabalhador da indústria criativa, na produção audiovisual. Estagiário. Fiz de tudo. Ajudava na preparação dos estúdios de foto e fotografava. Montava os estúdios de vídeo para gravação de programas e acompanhava a gravação de reportagens de rua. No rádio, auxiliava na produção de programas, gravação de locução, edição de reportagens, radiojornais e documentários.

Paralelamente ao meu trabalho na universidade, também fazia os chamados “freelas” como locutor de eventos e programas institucionais. Depois de um ano, recebi a primeira promoção.

Ainda no tempo e curso dramático dessa história, a vida me apresentou uma jovem sonhadora e linda mulher, chamada Kátia Hiromi Kidani. Já no primeiro ano da faculdade juntamos nossos enredos e a síntese amorosa deste encontro fez nascer duas novas vidas, Manuela e Mariana.

Na aurora do século XXI, Lula ganhou as eleições presidenciais e o Brasil passou a viver mais um capítulo da sua jovem história como república democrática. Nesta segunda fase do meu trabalho, na universidade, pós-estágio, comecei a tomar gosto pela Educação. Observava atentamente o trabalho das professoras e professores nos estúdios e, aos poucos, foi brotando a ideia para alçar um novo voo: um dia, ser professor!

Terminada a minha graduação, ingressei na pós-graduação *lato sensu* (especialização), em Planejamento de Comunicação, ainda na Universidade Metodista. Ao concluir a especialização, um ano depois, fui admitido na Universidade Braz Cubas como professor assistente, no curso de Rádio e TV. No ano seguinte, entraria para a equipe de professores da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), onde sigo como professor dos cursos de comunicação e também na direção audiovisual dos estúdios, auditórios e projetos audiovisuais. O trabalho na UNINOVE me colocou em contato direto com a produção de

conteúdos audiovisuais para a Educação à Distância¹. Aqui realizei as primeiras transmissões ao vivo, pela *Internet*, em 2007. Segui, com a equipe dos estúdios e EaD, a pesquisar novas propostas, formatos e linguagens para usar áudio e vídeo na produção dos conteúdos para as aulas *online*, no ambiente virtual de aprendizagem.

Atualmente, a produção de conteúdos audiovisuais para os cursos e disciplinas em EaD representa uma parte do conteúdo dos cursos. Somando aos trabalhos da produção audiovisual, colaborei com as oficinas de capacitação para os professores que gravam aulas na EaD. Também é parte integral do meu trabalho, a responsabilidade pelos projetos dos novos auditórios, estúdios de produção audiovisual, além dos espaços que exigem recurso audiovisual em novos projetos.

O trabalho na docência e gestão de projetos audiovisuais para a educação sempre exigiram pensar a importância de “pedagogias” nesse processo. A formação pedagógica, o papel das professoras e professores, das educandas e educandos e a relação entre esses personagens, constituídos como sujeitos da ação no seio da universidade e da educação à distância sempre foram motivo de perguntas, dúvidas e questionamentos que conduziam o meu olhar para a dinâmica do Ambiente Virtual de Aprendizagem, ancorado na rede mundial de computadores. Logo, tenho como foco das minhas indagações, a curiosidade epistemológica sobre estas relações mediadas por tecnologia que abarcam professores e estudantes na EaD, no processo da construção do conhecimento. Pensar outro AVA possível, hidratado pela comunicação, é uma preocupação corrente sobre as práticas históricas da EaD.

Assim, cheguei ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE).

Estas minhas indagações, aos poucos, exigem respostas para orientar um agir pedagógico que tenta compreender a condição humana de educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem, em que o suporte que conecta esses atores tem sede no uso de recursos tecnológicos e na cultura pedagógica do ensino superior.

Por localizar esta pesquisa, em que o tema central é a educação, que dialoga com a comunicação, as culturas docentes-discentes e as tecnologias, escolhi a Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT), onde encontro abrigo solidário para me orientar, na aventura deste novo voo, a pensar um Ambiente Virtual da Comunicação, no contexto da

¹ Nesta pesquisa optou-se pelo uso da crase na expressão educação à distância. Embora as associações representativas da EaD não façam o uso do acento grave na escrita da expressão, aqui entende-se que a crase, como ratificam muitos linguistas, evita a ambiguidade porque orienta, sempre, para um modo educação que é ofertada à distância. Logo, como explica o professor Deonísio da Silva (2021), o uso da crase na expressão educação à distância não é facultativo, mas uma obrigação linguística “ Professores e gramáticos de referência ensinam que é necessário acentuar a expressão “educação à distância”, por desambiguação”.

educação à distância. Na LIPEPCULT encontrei as correntes e referencial teórico que deram contexto e conexão às minhas inquietações. Os temas e referenciais orientaram a minha pesquisa na intenção de pensar o protagonismo da comunicação para construir uma reflexão sobre as interfaces de aprendizagens, os AVAs, inspirado em Paulo Freire e Francisco Gutiérrez. Mas, isso é assunto e prosa para os próximos capítulos desta dissertação.

Sim, estou vivo! Apaixonado pela vida e pelos desafios que a educação apresenta para transformar as pessoas que poderão transformar o mundo.

Como bem nos lembra a canção de Belchior, em Sujeito de Sorte, “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro. Ano passado eu morri, mas, esse ano eu não morro”

INTRODUÇÃO

Os números da Educação à Distância, no ensino superior do Brasil, revelam um crescimento expressivo, desde a segunda metade da década do século XXI. Este aumento se deve ao novo marco regulatório da EaD, decreto n.º 9.057, aprovado em 2017. O número de polos disparou a partir do segundo semestre e os dados do Ministério da Educação apontam para um crescimento de 541%. Em 2014 eram 4.913 polos e, atualmente, o número já passa dos 31 mil e 497 polos cadastrados no MEC (SEMESP, 2021).

O número de matrículas também indica a tendência de alta dessa modalidade de educação no Brasil. É o que mostra o último Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), realizado em 2021. A participação da EaD saltou de 18,4 %, em 2011, para 62,8%, em 2021. Este aumento de matrículas, em uma década, representa, em números absolutos, 2.477.374 estudantes. O censo aponta a tendência de alta para a EaD no momento em que os números de ingressantes na educação à distância ultrapassam, pela primeira vez nesta década, o número de estudantes na modalidade presencial. Ainda assim, vale destacar que em números absolutos a modalidade presencial é a que concentra o maior número de estudantes matriculados.

Do total de todas as matrículas, os cursos presenciais somam 5.170.284 matriculados. A EaD, por sua vez, já ultrapassa a marca de 3.700.000 educandas e educandos. A modalidade presencial ainda representa a maior participação nos cursos de graduação, com 58,6% das vagas registradas em 2021.

Enquanto o número de ingressantes cresce na EaD e registra alta no decênio 2011-2021 de 474%, a modalidade presencial amarga uma queda de 1,2% para o mesmo período. Se comparado o decênio de 2011 a 2021, a participação dos cursos presenciais encolheu 23,4%. Em 2006, os cursos presenciais de graduação representavam 95,8% das matrículas, contra os atuais 58,6%, em 2021.

Mas, a EaD apresenta um dado muito preocupante, se comparada à educação presencial: a taxa de evasão e de concluintes. Os cursos de graduação presenciais registram uma taxa de evasão substancialmente menor, quando são colocados lado a lado com a EaD. A evasão no ensino à distância ultrapassa 43,3%, contra 36% no presencial.

O número de concluintes também é maior na modalidade presencial: cerca de 63,4% contra 36,4% na EaD. Na comparação entre os anos de 2020 e 2021, os cursos presenciais tiveram queda de 4,1% e os de EaD alta de 21,2%.

Este cenário da EaD no Brasil, comparado ao ensino presencial, é o que motivou a realização desta pesquisa e que também colocou em destaque os mecanismos que constituem a EaD no cotidiano da educação superior das IES brasileiras.

Esta pesquisa abordou a EaD no contexto do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). As TICs integram a evolução das soluções no campo da informática e das tecnologias de comunicação (COLL; MONEREO, 2010, p. 33).

A rede mundial de computadores, a *Internet*, é o meio de comunicação sobre o qual está assentado o que os pesquisadores têm chamado de quarta e quinta geração da Educação à Distância (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 33-63).

Desde a histórica concentração de cursos em EaD, na década de 70 do século passado, em que os recursos utilizados eram ofertados em plataformas analógicas – os conhecidos e populares cursos por correspondência com apoio de livros, vídeos em VHS, fitas cassete, aulas pelo Rádio e Televisão –, a EaD, a partir dos decretos n.º 5.773, de 2006, e n.º 9.057, de 2017, ancorada pelos recursos digitais do ambiente *online* na rede mundial de computadores, recuperou a tendência de crescimento anual e se aproxima da chamada “época de ouro da EaD” no Brasil (ABED, 2016).

Desta feita, a pesquisa se dedicou a entender a EaD, com foco na educação *online*, ou seja, a que utiliza a rede mundial de computadores para oferecer esta modalidade de ensino pelas instituições de ensino superior (IES). Logo, referir-se-á, ao falar da EaD, sempre ao contexto do uso da *Internet* como meio de comunicação utilizado para ofertar os cursos superiores, aos educandos, pelas IES. Mas, para entender o uso da *Internet* como meio para a oferta e prática da EaD, foi preciso estudar outro elemento importante e central para o encontro *online* dos educandos e educadores: o Ambiente Virtual de Aprendizagem, o AVA. AVA é o acrônimo para Ambiente Virtual de Aprendizagem, conhecido também como LMS, do inglês *Learning Management System*.

Existem vários modelos de AVAs e, dentre os mais utilizados, estão o *Moodle*, *Teleduc*, *Aulanet*, *E-proinfo*, *Blackboard*, *Webct*, *Learning Space*, *Olat*, *Docebo*, *Dokeos*, *Ilias*, *Sakai*, *Claroline*, *Didaktos*, *Efont*, *Openelms*, *Amadeus*, *Atutor*, *Tidia-Ae* (IVO, 2015).

Aqui, é preciso ressaltar que muitas instituições de ensino superior criam modelos proprietários ou abertos de AVAs, de acordo com as finalidades educacionais para a EaD. Esta

criação, geralmente, tem como partida a experimentação de modelos proprietários, como *Blackboard*, ou livres, de código aberto, como o *Moodle*.

O AVA se caracteriza como espaço e ponto de encontro virtual que educandos e educadores (professores ou tutores) utilizam para a construção das relações de aprendizagem. Ele também é o espaço da gestão e do chamado controle da aprendizagem. Ou seja, no AVA é possível acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do educando e da ação do educador (BASSANI, 2006, p. 8). Este espaço virtual permite que os conteúdos do curso, das disciplinas, sejam oferecidos ao educando no modo digital e *online*. Ou seja, todo o conteúdo das disciplinas e aulas podem ser acessados diretamente de um dispositivo computacional, informatizado e conectado à *Internet* – computadores de mesa (*desktops*), *notebooks*, *tablets* e celulares (*smartphones*) (ALMEIDA *apud* MOZZAQUATRO; MEDINA, 2008, p. 2).

Na educação mediada pela *Internet*, o AVA é a plataforma, programa e interface que conecta os sujeitos do ato educacional ao mundo virtual da educação. Esta conexão pode ser ao mesmo tempo, modo síncrono, ou em tempos distintos de conexão, modo assíncrono (CORRÊA, 2007).

Portanto, aqui, a EaD é entendida como Educação *Online* ou Digital, porque tem como suporte a *Internet*. Isto é, diferente dos modelos anteriores de EaD que utilizavam outros suportes para atender a proposta de educação à distância (correspondência, vídeos em fitas VHS, fitas cassete, apostilas, livros, programas de vídeo, rádio, revistas, *cd-roms*, jornais, HQ's). Logo, o AVA é a interface digital e *online* que pode ou poderia permitir as conexões comunicativas entre educandos e educadores.

Reforçado o aspecto conceitual do AVA, pode-se perceber algumas características comuns que os autores ressaltam sobre o ambiente virtual de aprendizagem, dentre as quais cabe destacar: ambiente de gestão, ambiente de interação, ambiente de conexão, ambiente de encontro entre educandos e educadores, plataforma pedagógica de gerenciamento e controle, ambiente de integração atemporal e espacial, programa que organiza os conteúdos e indicadores dos cursos *online* e programa que permite o relacionamento entre os sujeitos da educação.

O cenário mudou, radicalmente, da EaD analógica para a digital. Agora, os recursos, responsáveis pela retomada e crescimento da demanda dos cursos à distância estão concentrados na *Internet*. A educação *online* e digital acelerou a entrada das IES nessa nova fase da EaD brasileira.

E, com essa mudança, o AVA marca o espaço potencial dos encontros entre educandos e educadores na rede. Esta interface também pode ser chamada de sala de aula virtual, ou

online, e foi justamente sobre ele, o AVA, que se estruturou o objeto de pesquisa do projeto de que resultou esta dissertação.

A pergunta de partida que orientou o percurso do trabalho investigativo foi a seguinte: O uso do AVA tem potencializado prioritariamente a extensão ou a comunicação? Esta questão orientadora foi estratégica e radical para que todo o aporte teórico e metodológico fosse alinhado sobre o que se queria verificar e investigar a partir do ambiente virtual de aprendizagem. Ambiente, aqui, destacado como o espaço em que se deve produzir os sentidos e as leituras possíveis sobre a percepção das educandas e educandos, educadoras e educadores sobre a EaD.

A hipótese levantada foi a de que o ambiente virtual de aprendizagem pode vir a potencializar a educação dialógica e colaborar para criação de um ambiente de comunicação entre educandas, educandos e educadoras e educadores na EaD. A construção desta hipótese obrigou o curso da pesquisa a observar a existência dos espaços de construção, criação e relação no estímulo ao diálogo, tendo em vista que a relação espaço-tempo está virtualizada no AVA (PINO, 2018).

Assim, o objetivo geral sobre a temática que se abordou nesta pesquisa foi o de saber se o ambiente virtual de aprendizagem é potencialmente um ambiente que estimula as práticas e as relações dialógicas e de comunicação entre educandos e educadores. Ou seja, saber se esse ambiente é o espaço das práticas de extensão ou de comunicação? (FREIRE, 2013) e, ainda, se existe uma simbiose das possibilidades dialógicas ancoradas na utilização das linguagens, para a construção de uma “linguagem total” que estimula a criação da comunicação autêntica e, não, de comunicados (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978; FREIRE, 2013).

Os objetivos específicos deram conta de verificar os mecanismos deste encontro entre educandos e educandas, educadores e educadoras no AVA. Isto é, verificar a percepção dos educandos, o acesso à interface, a relação com os educadores e educadoras, tendo em vista que estão mediados na *Internet*, pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Para atender a esta proposta de pesquisa científica, os fundamentos teóricos utilizados estão alinhados à corrente científica de pensadores do estruturalismo genético, aqui entendido como uma dimensão do materialismo histórico dialético que extrapola "...seu antagonismo epistemológico a esse movimento paradigmático neopositivista, que é o Estruturalismo" (ROMÃO, p. 81, 2007). O estruturalismo genético, como afirma ROMÃO (*ib.*), extrapola a ideia positiva da corrente clássica do estruturalismo, porque considera a relação entre sujeito e objeto a partir das suas totalidades e que, portanto, não isola o objeto do contexto histórico, da visão de mundo, dos pontos de vista. A origem e a gênese estão incorporadas na

transformação das estruturas. Enquanto que para os estruturalistas genéticos a razão é dialética, perspectivada, materialista e concreta, que enreda o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível; para os estruturalistas neopositivistas, a razão é estrutural porque, ao desconsiderar as relações entre sujeito-objeto, isolam o objeto e consideram apenas os elementos da sua estrutura fora do contexto histórico. Aliás, a noção de contexto e visão de mundo é o que dá corpo e materialidade aos estruturalistas genéticos. Ainda como ressalta ROMÃO (2007), os pensadores inseridos nesta corrente de pensamento sofreram os ataques tanto dos estruturalistas positivos, quanto dos marxistas dialéticos.

Recorreu-se, nesta pesquisa, aos autores do estruturalismo genético que mais se aproximavam do objeto desta pesquisa. Então, a partir de um levantamento bibliográfico, foram escolhidos: Paulo Freire, com a obra *Extensão ou comunicação?* e, Francisco Gutiérrez, com o livro *Linguagem total*. Esses dois pensadores da educação constituem o referencial teórico chave e consistente que embasa os aspectos do rigor científico tentados na busca para a realização desta pesquisa.

Extensão ou comunicação? foi publicado em 1968, mesmo ano em que Paulo Freire escreveu *Pedagogia do oprimido*, considerada a principal obra de Freire, durante os anos em que esteve exilado no Chile. Nesse período de exílio no Chile, Freire trabalhou no Instituto Chileno de Reforma Agrária, ICIRA, por quase 5 anos. A práxis diária dos camponeses e agrônomos deu a Freire o contexto para investigar a comunicação e a relação que, para ele, estava carregada do que chamou de uma “relação hierarquizada”, em que os chamados técnicos e especialistas agrônomos prescreviam o saber autoritário aos camponeses, sem levar em conta a visão de mundo, o trabalho e a vida cotidiana das mulheres e dos homens do campo (LIMA, 2011).

Para Freire, a extensão implica ausência do diálogo, emudece o interlocutor, prescreve-lhe coisas, levando-lhe algo pronto e acabado. Não dialoga, mas impõe e dá ordens. Por isso, apresenta a comunicação como contradição e superação diante dos atos extensionistas. A comunicação, para ser comunicação, portanto, para ser processo, se firma na troca, no diálogo, na coparticipação entre os sujeitos do campo (FREIRE, 2013).

Às categorias freirianas do diálogo e comunicação, incorporaram-se a investigação de Gutiérrez sobre a importância de estudar os meios de comunicação e a sua dinâmica de produção audiovisual, como elementos importantes para a construção de uma pedagogia da comunicação, de uma “linguagem total”, capaz de promover uma educação da percepção entre educadores e educandos.

A linguagem total é uma metodologia que está estruturada a partir do uso das linguagens e do desenvolvimento da expressão e da percepção. Ou seja, para Gutiérrez Pérez, a linguagem total não diz respeito somente aos meios de comunicação, como rádio, televisão e cinema, mas, também, à combinação e mistura das linguagens: "...da união entre a linguagem verbal com a icônica... da linguagem verbal com a sonora... e da união do verbal, icônico e sonoro surge o cinema, a televisão e a publicidade em imagens móveis" (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 54-55).

Ainda segundo Gutiérrez Pérez (*apud* PORTO, 1997), a utilização pedagógica dos meios de comunicação é uma tentativa de aproximação de dois mundos: o mundo dos educandos e educandas com o mundo da escola que vive isolada dos educandos e que mantém uma estrutura rígida com base na linguagem falada e escrita.

Daí, a linguagem total é introduzida na escola através do aporte das linguagens e dos meios de comunicação com o objetivo de se aproximar do cotidiano dos educandos. A pedagogia da Linguagem total promove a percepção, a criatividade e a crítica a partir do uso pedagógico dos meios de comunicação. A Linguagem total se produz como uma pedagogia da comunicação e, portanto, não pode ser reduzida ao *status* de apoio escolar, como técnica audiovisual nas escolas (PORTO, 1997; GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978).

Como foi apresentado, as obras de Freire e Gutiérrez estão alinhadas à proposta desta pesquisa e foram fundamentais para entender as potencialidades de uma educação dialógica na EaD.

Estabelecido o referencial teórico, com base na corrente teórica que fundamentou e orientou esta investigação sobre o AVA na EaD, foi preciso definir a abordagem metodológica da pesquisa. A pesquisa de que resultou esta dissertação foi construída com base na pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa. A pesquisa bibliográfica permitiu localizar o que já tinha sido produzido sobre objeto desta pesquisa, ou seja, o contexto e as perspectivas da EaD relacionados ao ambiente virtual de aprendizagem, à *Internet* e a sua práxis nas instituições de ensino superior. A pesquisa bibliográfica possibilitou ainda atualizar a produção científica sobre as teorias que se debruçam sobre um determinado tema. Ela orientou o trabalho do pesquisador e teve papel fundamental na pesquisa porque permitiu, a partir do levantamento, mostrar os caminhos para analisar, produzir ou explicar o objeto da pesquisa (CHIARA, KAIMEN *et al.*, 2008).

Para Severino (2017), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador utilizar dados e categorias de trabalhos científicos já existentes, realizados por outros pesquisadores. Ou seja,

o pesquisador acessa a informação devidamente registrada e que já passou pelo rigor científico.

Além do acervo bibliográfico pesquisado, este trabalho também se apropriou dos relatos publicados em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED) e da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES).

A pesquisa documental também foi incorporada à pesquisa, porque possibilita o diálogo dos documentos oficiais com a produção científica. Essa relação permitiu entender e desenhar melhor os caminhos possíveis desta pesquisa. A pesquisa documental apoia o trabalho do pesquisador, mas, como ressalta Fonseca (2002), as informações documentais não passam pelo crivo do rigor científico e, portanto, estão sujeitas a reelaborações e novas interpretações. Esta diferença conceitual em relação à pesquisa bibliográfica e documental deve ser levada em conta para não produzir erros na condução do trabalho do pesquisador. No entanto, nos dois casos mencionados, o pesquisador atento poderá construir relações importantes para embasar cientificamente o objeto da pesquisa, no curso da atualização que é própria do processo de produção do conhecimento: pesquisar o que já foi realizado cientificamente, somado ao que se produz sem análise rigorosa da academia, a partir dos documentos sobre o assunto pesquisado.

Realizado todo o cenário bibliográfico sobre a EaD e o AVA, vale ressaltar que buscou-se como fonte de pesquisa a base de dados da Capes para se ter acesso aos artigos revisados por pares, dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: EAD, AVA, Comunicação e Diálogo.

Entrelaçadas à pesquisa bibliográfica e documental, esta pesquisa se valeu das abordagens quantitativa e qualitativa, como fonte de coleta de dados e informações no trabalho de campo. Esta abordagem quali-quantitativa apontou situações para se entender o contexto do AVA na Educação à Distância e as potencialidades do diálogo para o processo de construção de uma educação dialógica.

Enquanto a pesquisa quantitativa apresentou dados concretos do contexto da EaD no país e da distribuição pelas IES, a pesquisa qualitativa permitiu conhecer os motivos pelos quais a relação das educandas e educandos com educadoras e educadores no AVA se constroem, ou não, com base em um processo de comunicação autêntica.

Segundo Richardson (1999, p. 70), é da natureza da pesquisa quantitativa o emprego da quantificação tanto para coletar, como para tratar os dados coletados. As técnicas

quantitativas variam desde os recursos mais simples aos mais complexos e afastam o pesquisador do pântano das informações ambíguas, das distorções e análises subjetivas.

Esta pesquisa também fez a opção por utilizar a entrevista em profundidade para apreender informações sobre a percepção dos sujeitos da educação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A entrevista em profundidade busca conhecer dados que o pesquisador não tem condição de identificar a partir de uma abordagem quantitativa. Por isso, a utilização da pesquisa qualitativa e da entrevista em profundidade como técnica desta abordagem, somaram esforços para avançar na compreensão do objeto desta pesquisa.

Aqui, também ficou evidente que, ao utilizar duas abordagens metodológicas diferentes, porém, complementares, qualitativa e quantitativamente, tentou-se quebrar o clichê positivista de que a pesquisa quantitativa é prática das Ciências “Exatas” ou “Duras” e que a abordagem qualitativa, vazia de cientificidade é, portanto, terreno das Ciências Sociais (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Moreira (2002) explica que a pesquisa qualitativa contempla seis características que embasam a sua aplicação: a interpretação como foco, ênfase na subjetividade, flexibilidade, destaque para o processo, contexto e comportamento das pessoas (pesquisador também sofre influência enquanto pesquisa). Estas características da abordagem qualitativa somadas à abordagem quantitativa contribuíram, sistematicamente, para o avanço deste estudo. A utilização das duas abordagens de pesquisa não considerou que uma tenha a outra como antagônica.

Diante desta tentativa dialógica entre as duas abordagens, a entrevista em profundidade encontrou campo fértil para conhecer dos sujeitos da educação as razões pelas quais se poderia perceber o AVA como um ambiente potencial de comunicação para a construção de uma educação pautada na dialogicidade.

A entrevista, técnica muito conhecida para a coleta de dados nas produções científicas, coloca o pesquisador diante do entrevistado para uma conversa que tem metas claras para o avanço dos objetivos da pesquisa (GODOI E MATTOS, 2010). Esse encontro entre pesquisador e seu público alvo pode ser orientado por perguntas mais fechadas, em que o entrevistado não tenha muita flexibilidade e liberdade na construção da resposta. As chamadas entrevistas estruturadas, com questionários fechados, devem ser complementadas por entrevistas que contenham perguntas mais abertas e que permitem ao entrevistado elaborar suas respostas com mais liberdade, sem ficar preso ao rigor e diretividade das questões estruturadas. Esta técnica, conhecida como entrevista em profundidade (OLIVEIRA, MARTINS; VASCONCELOS, 2012, p. 5), é a que foi utilizada para a realização da entrevista

desta dissertação. As autoras ressaltam ainda o uso cada vez mais crescente da entrevista em profundidade como recurso da abordagem qualitativa.

A opção pela entrevista em profundidade e o uso de perguntas abertas implicam, de acordo com Flick (2009), a obtenção de respostas e de pontos de vista dos entrevistados mais ampliados, se comparados a roteiros de perguntas em questionários estruturados e padronizados. É importante destacar que, ao escolher a entrevista em profundidade como mecanismo de coleta de dados para os objetivos desta pesquisa, optou-se pela flexibilidade desta técnica de entrevista por considerá-la mais indicada e viável para estabelecer a comunicação com a entrevistada e aprofundar a compreensão sobre os olhares em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem na EaD.

A entrevista em profundidade foi realizada com a professora Cruz Prado, na *Universidad del Atlántico*, em *Barranquilla*, Colômbia, durante a realização do *XI Encuentro Internacional Del Foro Paulo Freire - Educación, Paz y Democracia*, no dia 20 de setembro de 2018.

Demonstrados o objeto da pesquisa e o arcabouço do referencial teórico, necessário se fizera definir os atores e contextos, ou seja, com quem esta pesquisa dialoga e interage, a fim de conseguir as informações necessárias para materializar e dar corpo aos objetivos deste estudo. Então, está-se falando do universo da pesquisa.

Depois de muito pensar e conversar sobre a definição do universo da pesquisa, foram escolhidos como público alvo: educandas e educandos que vivenciam o cotidiano da educação à distância. Isto é, foram escolhidos sujeitos da educação que podem falar da EaD, porque convivem ou conviveram com essa modalidade de educação, quer no percurso da escolha e durante a experiência discente, em cursos de nível superior, nas IES, para entender a percepção deles sobre a comunicação no AVA.

Para estabelecer um itinerário, o caminho para a construção e captação das impressões das educandas e educandos, essa pesquisa optou por utilizar o estudo netnográfico encomendado pelo sindicato das mantenedoras do ensino superior, SEMESP, realizado em junho de 2016.

Esse estudo, realizado pela empresa *Folks Netnográfica*, identificou a percepção de centenas de pessoas que abordaram o tema EaD, interesse pela modalidade, que já estudavam ou tinham interesse em realizar um curso superior à distância, na rede mundial de computadores.

Por esse motivo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, para conhecer as “percepções e aspirações” (SEMESP, 2016) dessa comunidade virtual e *online*, que estava

conversando sobre EaD na *Internet*, o estudo netnográfico contratado pelo SEMESP se apresentou como um documento importante para o curso da pesquisa. Isto porque, essa investigação trata justamente sobre como a percepção do ambiente virtual de aprendizagem na educação à distância, das instituições de ensino superior, pode indicar práticas extensionistas ou de comunicação na EaD.

A netnografia, objeto dos estudos científicos do professor Robert V. Kozinets é definida por ele como humanista e mediada pela comunicação em redes:

A natureza da netnografia contemporânea é a de “um conjunto específico de coleta de dados relacionados, análise, práticas de pesquisa ética e representacional”, onde uma quantidade significativa de dados é coletada por meio de uma postura de pesquisa observacional-participante muito humanista (2015, p. 79).

O mesmo autor continua:

Trata-se de uma pesquisa etnográfica, realizada dentro e sobre as novas coordenadas temporais-espaciais culturais mediadas pelas comunicações em rede contemporâneas, como a Internet e a variedade de dispositivos e formas que os humanos usam para acessá-la. Muitos métodos de pesquisa se concentram na Internet, nos dispositivos, nas tecnologias às quais ela está associada (*id., ibid.*, p. 4).

Diante dos questionamentos sobre a validade da netnografia como metodologia para dar conta e responder às necessidades de pesquisa no ambiente da rede mundial de computadores, Kozinets ainda ressalta as diferenças conceituais entre a netnografia e etnografia *online*:

Em suma, a chave para lembrar sobre a diferença entre netnografia e etnografia online é esta. A etnografia online é uma categoria ampla que abrange uma ampla gama de diferentes práticas de pesquisa. Existem muitos, muitos tipos de etnografia online, incluindo alegações de que o download observacional que alguns pesquisadores estão fazendo é etnográfico, mesmo que seja irreconhecível como observação participante, que geralmente é considerada a marca registrada da etnografia. A netnografia é um tipo específico de etnografia online. Requer participação por meio do envolvimento do pesquisador e da conversa, que muitas vezes deve ser pessoalmente. No entanto, não foi possível fazer uma netnografia inteiramente composta por entrevistas pessoais.

Uma etnografia online com razões particulares para fazer o que está fazendo é uma netnografia. Uma etnografia online com uma metodologia particular e práticas de pesquisa específicas, artes e ciências combinadas, esses elementos a localizam como uma netnografia. Todas as netnografias individuais são únicas. No entanto, cada netnografia individual é uma netnografia porque se baseia no mesmo conjunto específico de práticas de pesquisa, crenças, motivações, enquadramentos, preocupações e tradições (*ibid.*, p. 8).

Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos, além da apresentação, introdução, bibliografia e apêndice com a entrevista da professora Cruz Prado.

O primeiro capítulo, A Educação Superior e a EAD em números no Brasil, apresenta os dados do INEP e ABED sobre o contexto da educação à distância no Brasil. Os dados são do censo de 2021. Portanto, também levam em consideração o período pandêmico que se instalou a partir do início de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde, a OMS, declarou “Situação de Emergência Internacional” por conta do aumento de casos de pessoas infectadas pelo Coronavírus, Covid-19, em todo o mundo. Em especial, naquele momento, os casos de Covid-19 estavam majoritariamente concentrados na China (BBC, 2020). Mesmo assim, o Brasil decretou situação de emergência, uma semana depois do anúncio da OMS, sem casos confirmados e registrados no território nacional. Por isso, os números da EaD, impulsionados durante o período da pandemia (ANDRADE, 2022), estão atualizados e considerados nesta dissertação e, como se poderá perceber, colaboraram para o aumento exponencial da modalidade de ensino à distância nas IES Brasileiras. .

O segundo capítulo, Ambiente Virtual de Aprendizagem na EaD, tratou de fazer uma imersão na arquitetura de produção do AVA, bem como demonstrar o que nele é chamado de “ferramentas de comunicação”.

No terceiro capítulo, Extensão ou Comunicação no AVA, o aporte teórico de Freire e Gutiérrez é apresentado para contextualizar o AVA frente às ideias dos autores sobre o conceito e prática da extensão e linguagem total.

O quarto capítulo, Comunicação no AVA, aponta reflexões, caminhos e possibilidades para uma comunicação autêntica, que possa vir a ter no AVA um espaço da feitura de práticas dialógicas na EaD, rumo à construção de pedagogias capazes re-criar um Ambiente Virtual da Comunicação.

No encerramento, as Considerações Finais, dialogam com os achados dessa pesquisa descritiva sobre as potencialidades da comunicação no AVA.

Como disse Paulo Freire, ao presentear Jacques Chonchol e Maria Edy com aquela que viria a ser a maior produção literária no campo educacional e um dos clássicos da filosofia da educação, planetariamente conhecida, *Pedagogia do oprimido*: – “Queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, como uma simples homenagem a quem muito admiro e estimo” (2018, p. 37).

Esta pesquisa pode, como diria Freire, também “não prestar”, mas encarna a profunda crença que tenho na possibilidade de se construir uma proposta para um ambiente virtual vocacionado à comunicação, de comunicação e para a comunicação de todas as pessoas que dela participarem em um dado percurso da vida, nessa busca incessante para saber mais.

Portanto, de se re-criar, re-inventar e re-pensar o AVA como um ambiente virtual de comunicação, a partir da contribuição teórica e prática de Paulo Freire e Francisco Gutiérrez.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EaD EM NÚMEROS NO BRASIL

Desde a histórica concentração de cursos em EaD, na década de 70² do século XX, em que os recursos utilizados eram ofertados em plataformas analógicas – os conhecidos e populares cursos por correspondência com apoio de livros, vídeos em VHS, fitas cassete, aulas pelo rádio e televisão – a educação à distância apresenta, quase 50 anos depois, um salto em suas possibilidades, potencial, com a entrada no mundo digital e *online*, por conta da criação da Rede Internacional de Computadores (*Internet*).

Esta guinada, observada pelos pesquisadores da educação, fica mais evidente a partir dos decretos n.º 5.773, de 2006, e n.º 9.057, de 2017, e ancorada pelos recursos digitais, no ambiente *online* na rede mundial de computadores, recupera a tendência de crescimento anual e se aproxima da chamada “época de ouro da EaD” no Brasil (ABED, 2016; GIOLO, 2018).

O cenário mudou radicalmente do analógico para o digital. Atualmente, os recursos responsáveis pela retomada e crescimento e demanda dos cursos à distância estão concentrados na *Internet*. A educação *online* e digital acelerou a entrada das instituições de ensino superior nesta nova fase da EaD brasileira, no século XXI. Para tanto, faz-se necessário entender, em números, os dados do Censo da Educação Superior brasileira e como a educação à distância está inserida nesse contexto.

Segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), em 2021, mais de 43 mil cursos foram ofertados por 2.574 instituições de educação superior (IES) no Brasil. O maior número de universidades se concentra na rede pública. Mas, a educação superior privada detém o maior número de faculdades e centros universitários. Já os Institutos Federais e Centros Federais de Tecnologia são majoritariamente administrados pelo setor público, como mostra a tabela 1.

² A década de 70 marca essa concentração histórica da EaD porque soma todos esforços anteriores e da época, anos 70, experimentados com a intenção de ofertar o ensino mediado por tecnologias. Do impresso ao sonoro, à chegada dos programas televisivos, transmissões via satélite, conteúdos gravados em fitas de áudio e vídeo, uso de canais de televisão etc. Importante lembrar aqui que os anos 70 marcam o endurecimento da ditadura no Brasil e que projetos ditos educativos à distância como o “Projeto Minerva” foram muito criticados por tentar naturalizar as ideias ditatoriais.

Tabela 1

Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo a categoria administrativa – BRASIL – 2021

Categoria administrativa	Total geral	Organização acadêmica			
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total	2.574	204	350	1.979	41
Pública	313	113	12	147	41
Federal	119	68	1	9	41
Estadual	134	40	2	92	n.a.
Municipal	60	5	9	46	n.a.
Privada	2.261	91	338	1.832	n.a.

Fonte: INEP/MEC (2021, p. 10).

Importante e necessário chamar atenção para a distribuição das matrículas em relação ao número de IES oficialmente declaradas no censo 2021 pelo INEP.

Na Tabela 2, é possível notar que a organização acadêmica que concentra o maior número de matrículas é a universidade. Apenas 7 universidades e 2 centros universitários ultrapassam a marca dos 100 mil estudantes. Em números percentuais, as universidades respondem por 54,9% do número total de matrículas, acima de 10 mil estudantes matriculados.

Tabela 2

Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica, segundo a faixa de matrículas de cursos de graduação – BRASIL – 2021

Faixa de matrículas	Organização acadêmica				
	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
Total Geral	2.574	204	350	1.979	41
Até 500	1.289	0	10	1.278	1
501 a 1.000	365	0	23	342	0
1.001 a 5.000	623	37	224	344	18
5.001 a 10.000	144	55	59	11	19
10.001 a 30.000	115	83	25	4	3
30.001 a 50.000	21	18	3	0	0
50.001 a 100.000	8	4	4	0	0
100.001 a 300.000	5	4	1	0	0
Mais de 300.000	4	3	1	0	0

Fonte: INEP/MEC (2021, p. 11).

Nas tabelas 1 e 2, o destaque é para o setor privado, responsável por concentrar o maior número de IES e matrículas. A rede privada, como categoria administrativa, representa 87,8% deste total, contra 12,2% da rede pública, distribuídas entre os estados, municípios e União. A concentração do número de instituições na educação superior no setor privado, na modalidade presencial, também é proporcional à participação na modalidade à distância. Ou seja, as IES privadas contam com o maior número de vagas e instituições nas duas modalidades de ensino superior oficializadas pelo MEC. Este domínio institucional é apontado por Giolo (2018), ao avaliar o crescimento exponencial do setor privado, na educação superior brasileira, nos últimos 15 anos.

A tabela 3 mostra como os mais de 43 mil e 85 cursos estão distribuídos entre os graus acadêmicos de bacharelado, licenciatura e tecnológico, de acordo com a modalidade de ensino presencial e à distância. Ainda segundo o INEP, os cursos na modalidade EaD cresceram 24,6% se comparado a 2020 e representam 17,7% dos cursos de graduação.

Tabela 3

Número de cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo grau acadêmico – BRASIL – 2021

Grau acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
		Presencial	A distância
Total	43.085	35.465	7.620
Bacharelado	25.784	23.388	2.396
Licenciatura	7.727	6.018	1.709
Tecnológico	9.574	6.059	3.515

Fonte: INEP/MEC (2021, p. 11).

As instituições privadas são maioria entre faculdades e centros universitários e essa liderança também se reflete no número de matrículas em cursos de graduação, que já chegam à marca de quase 9 milhões de matrículas, como demonstrado na tabela 4, do censo de 2021.

Tabela 4
Número de matrículas de graduação por categoria administrativa, segundo a
organização acadêmica – BRASIL – 2021

Organização acadêmica	Total	Categoria administrativa				
		Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Total	8.986.554	2.078.661	1.371.128	633.785	73.748	6.907.893
Universidade	4.948.461	1.709.216	1.128.950	549.926	30.340	3.239.245
Centro Universitário	2.599.610	18.390	2.039	1.897	14.454	2.581.220
Faculdade	1.203.112	115.684	4.768	81.962	28.954	1.087.428
IF e Cefet	235.371	235.371	235.371	n.a.	n.a.	n.a.

Fonte: INEP/MEC (2021, p. 22).

A mesma tabela indica que as instituições privadas contam com quase 7 milhões de matrículas. Na comparação com os dados de 2020, elas tiveram aumento 2,7%. Já a rede pública cresceu 6,3% e ultrapassou a marca de 2 milhões de estudantes matriculados. Mas, o crescimento percentual observado pelo censo do INEP, nem de longe acena para a retomada e tendência de aumento significativo nas matrículas das IES públicas (federais, estaduais e municipais).

Do total das 8.986.554 matrículas no ano de 2021, 76,9% estão concentradas nas IES privadas e 23,1% nas públicas.

Embora as IES públicas tenham tido aumento no número de matrículas, as instituições municipais tiveram uma queda de 6,1%. Já as federais acumulam saldo positivo, com alta de 9,3% quando os números são comparados com o censo de 2020.

No entanto, como aponta Giolo (2018), um dado que não é proporcional ao número de matrículas oferecidas pelos cursos nessa categoria administrativa, porque o número de IES municipais sobe de 1 para 5 no Brasil.

A tabela 5 revela que o ensino presencial ainda responde pelo maior número de matrículas no censo de 2021. A modalidade presencial soma 5.270.184 matrículas, esse valor representa 58,6% das matrículas registradas pelo INEP.

Tabela 5
Número de matrículas de graduação segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino – BRASIL – 2021

Grau acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
		Presencial	A distância
Total	8.986.554	5.270.184	3.716.370
Bacharelado	5.691.473	4.235.380	1.456.093
Licenciatura	1.648.328	643.413	1.004.915
Tecnológico	1.618.846	363.760	1.255.086
Não aplicável	27.907	27.631	276

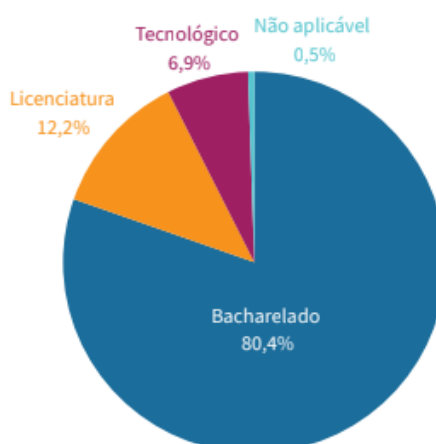
Fonte: INEP/MEC (2021, p. 23).

Cabe destacar nessa tabela que no ensino presencial as matrículas estão concentradas nos cursos de bacharelado, seguidos pela licenciatura e tecnológico. No entanto, na educação à distância, embora haja a predominância das matrículas no bacharelado, ocorre uma inversão entre a licenciatura e tecnológico, se comparada às matrículas presenciais.

Logo, também é importante ressaltar que existe praticamente um equilíbrio na EaD entre as matrículas nos três graus acadêmicos: bacharelado, licenciatura e tecnológico.

A seguir, os gráficos 1 e 2 permitem visualizar com bastante legibilidade os dados apresentados na tabela 5, sobre as matrículas presencial e EaD.

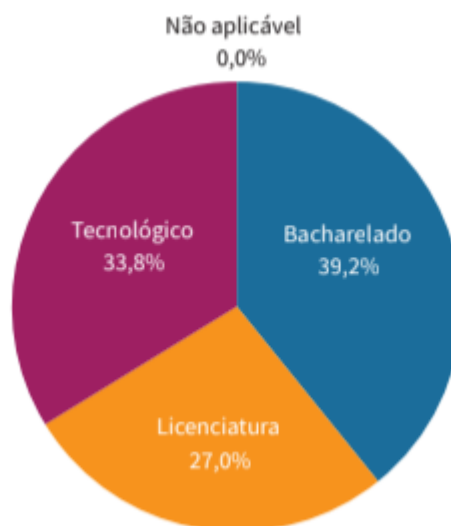
Gráfico 1
Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade presencial, conforme grau acadêmico – BRASIL – 2021



Fonte: INEP/MEC (2021, p. 24).

Gráfico 2

Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade à distância, conforme grau acadêmico – BRASIL – 2021



Fonte: INEP/MEC (2021, p. 24).

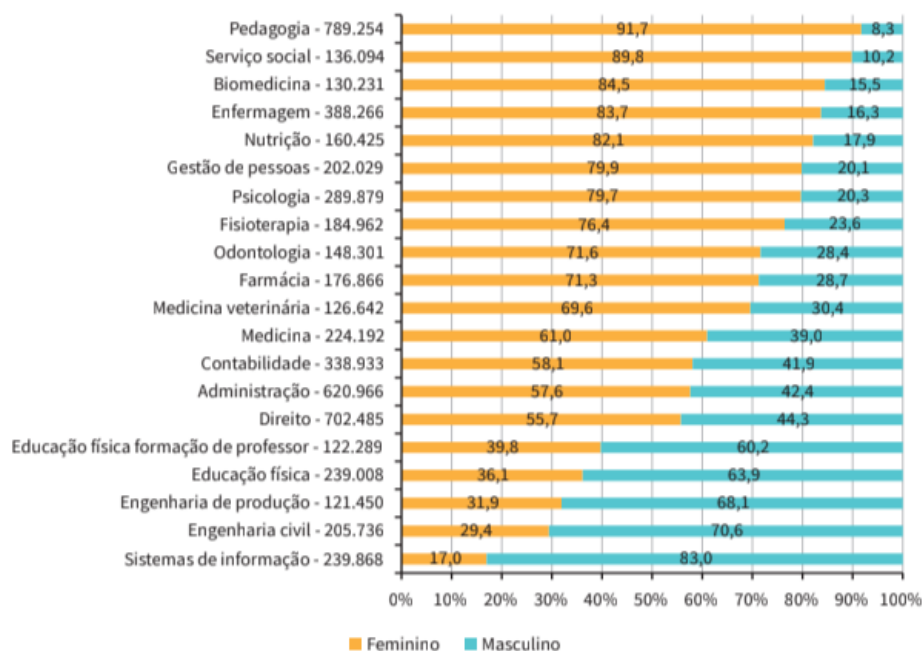
Como pode ser observado enquanto no presencial a licenciatura responde apenas por 12,2% das matrículas, na EaD esse número chega à casa dos 27%. Neste caso, é possível perceber que na EaD os tecnológicos já superam as licenciaturas. Porém, existe uma distribuição mais equilibrada entres os graus acadêmicos nesta modalidade de ensino.

Enquanto os cursos de bacharelado representam o maior percentual na modalidade presencial, na EaD, as licenciaturas historicamente se destacam entre os cursos mais procurados. Os cursos de formação de professores aparecem entre os preferidos, com especial destaque para o curso de Pedagogia (GIOLO, 2018).

No gráfico 3 é possível entender porque o curso de Pedagogia segue, majoritariamente, sendo o mais popular entre as licenciaturas no Brasil. Outro dado relevante é que as matrículas em Pedagogia são predominantemente realizadas por mulheres. Historicamente as licenciaturas, em especial a Pedagogia, é um curso marcado pela presença feminina.

Gráfico 3

Os 20 maiores cursos (rótulos 2) em número de matrículas de graduação e os respectivos percentuais de participação por sexo – BRASIL – 2021



Fonte: INEP/MEC (2021, p.26)

Dos vinte cursos elencados no gráfico 3, quinze deles tem a maior presença de mulheres. E, o destaque, é a predominância recorde do sexo feminino no curso de Pedagogia.

É necessário e importante registrar que a maioria das vagas criadas para os cursos na modalidade à distância, pelas instituições de ensino superior, não são preenchidas.

Giolo, ao avaliar a expansão da EaD no Brasil, entre os anos 2000 a 2015, com base nos dados do INEP desse período, revela este desequilíbrio entre o que é criado e oferecido, diante das matrículas efetivadas.

E, esta constatação do professor Giolo ainda pode ser reafirmada e atualizada nos dados da pesquisa do INEP de 2021, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 6

Número de vagas em cursos de graduação por tipo, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino – BRASIL – 2021

Categoria administrativa	Modalidade de ensino	Total	Vagas novas	Vagas remanescentes	Vagas programas especiais
Total	Total geral	22.677.486	16.884.427	5.707.208	85.851
	Presencial	5.940.636	3.931.806	1.953.328	55.502
	A distância	16.736.850	12.952.621	3.753.880	30.349
Pública	Total pública	827.045	646.844	173.649	6.552
	Presencial	712.768	540.786	167.283	4.699
	A distância	114.277	106.058	6.366	1.853
Privada	Total privada	21.850.441	16.237.583	5.533.559	79.299
	Presencial	5.227.868	3.391.020	1.786.045	50.803
	A distância	16.622.573	12.846.563	3.747.514	28.496

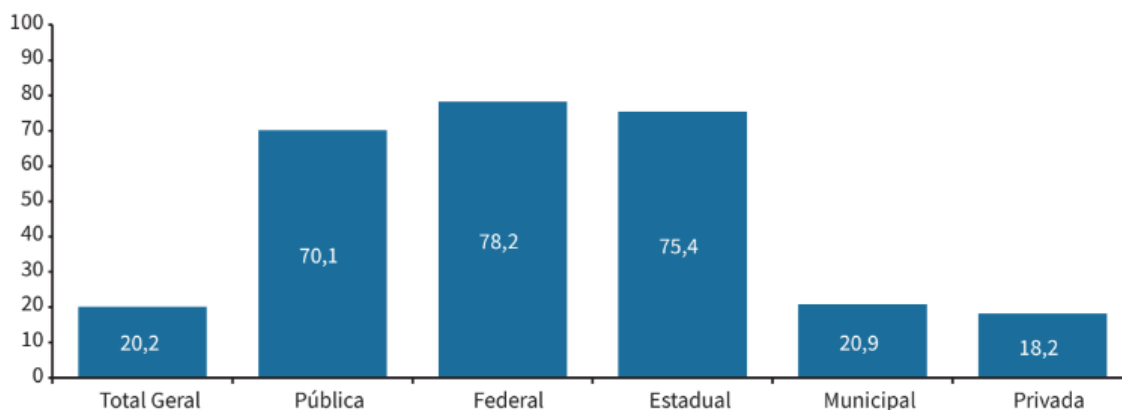
Fonte: INEP/MEC (2021, p. 13).

Segundo o INEP, a participação da EaD cresceu 23,8% em 2021 quando os números são comparados ao censo de 2020. Já a oferta de vagas para o ensino presencial, apresentou um recuo de 2,8% para o mesmo período.

No entanto, a taxa de ocupação das vagas, como observa Giolo, é que indica a discrepância entre a oferta de vagas e as que realmente são preenchidas pelas IES, como se pode constatar nos gráficos abaixo.

No gráfico 4 a leitura imediata revela que as IES privadas, tanto no quesito vagas novas, quanto no quesito vagas remanescentes, aparecem como a categoria administrativa que mais apresenta dificuldades para preencher o número de vagas criadas quando comparadas às IES públicas (federais, estaduais e municipais). Este dado é muito importante para análises e investigações das políticas públicas na educação superior para as duas modalidades de ensino: presencial e EaD.

Gráfico 4
Percentual de vagas novas ocupadas nos cursos de graduação, por categoria administrativa – BRASIL – 2021



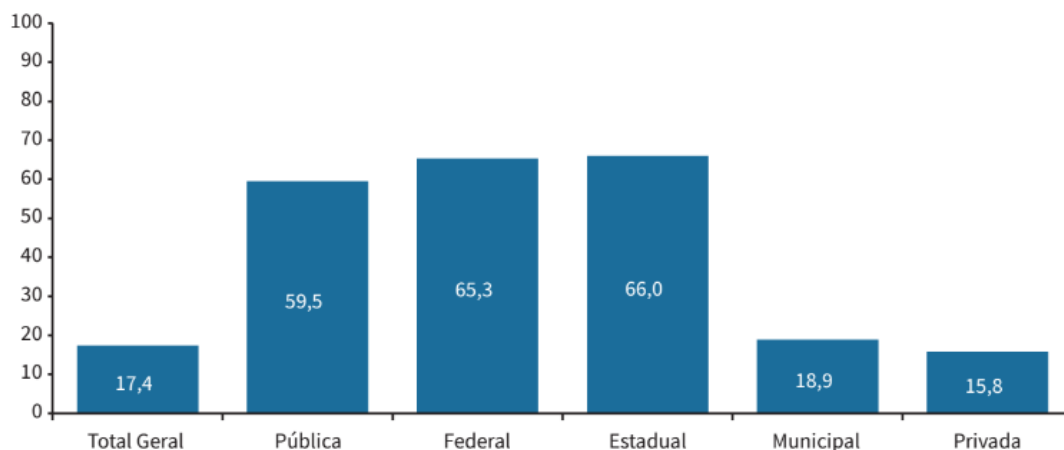
Fonte: INEP/MEC (2021, p. 19).

O censo aponta que apenas 20,2% do total das vagas novas criadas são, de fato, ocupadas pelas IES. Para se ter uma ideia desses números, apenas 3.407.922 são preenchidas, de um total de 16.884.427 vagas novas oferecidas em 2021. E, a partir desse gráfico é possível notar que as IES privadas ficam com a maior parte das vagas ociosas nas 2 modalidades de ensino, presencial e a distância.

O gráfico 5 apresenta o total das vagas ocupadas em comparação ao número total de vagas ofertadas pelas IES públicas e privadas.

Neste gráfico, apenas 17,4% das vagas oferecidas são ocupadas nas IES brasileiras. O que significa dizer que apenas 3.994.897 vagas de um número total de 22.677.486 são efetivadas, ou seja, se convertem em matrículas nas instituições de ensino superior. Novamente, as instituições privadas são as que respondem pelo menor índice de ocupação de vagas, 15,8%. No entanto, são as instituições de ensino superior privadas que, sozinhas, respondem por 96,4% do total de vagas disponíveis, de acordo com o INEP.

Gráfico 5
Percentual de vagas (total) ocupadas nos cursos de graduação, por categoria administrativa – BRASIL – 2021



Fonte: INEP/MEC (2021, p. 20).

O crescimento da participação das instituições de ensino superior privadas na modalidade EaD também é destacado nos estudos de Giolo (2008; 2010; 2018). A relação entre a expansão das matrículas dos cursos presenciais e EaD no setor privado concentra, majoritariamente, o número de educandas e educandos matriculados (as) no ensino superior.

Os dados atualizados do censo 2021, realizado pelo INEP, também indicam que os cursos EaD, desde o ano de 2020, passaram a superar o número de ingressantes do ensino presencial, como mostra a tabela 7.

Tabela 7
Número de ingressantes de graduação segundo o grau acadêmico, por modalidade de ensino – BRASIL – 2021

Grau acadêmico	Total	Modalidade de ensino	
		Presencial	A distância
Total	3.944.897	1.467.523	2.477.374
Bacharelado	2.152.519	1.157.784	994.735
Licenciatura	606.529	138.612	467.917
Tecnológico	1.168.776	154.376	1.014.400
Não aplicável	17.073	16.751	322

Fonte: INEP/MEC (2021, p. 15).

Esse aumento de 62,8% dos ingressantes na EaD, frente à queda de quase trezentos mil ingressantes do ensino presencial, na comparação com 2020, reforça a cautela do professor Giolo com a oferta de vagas na educação à distância.

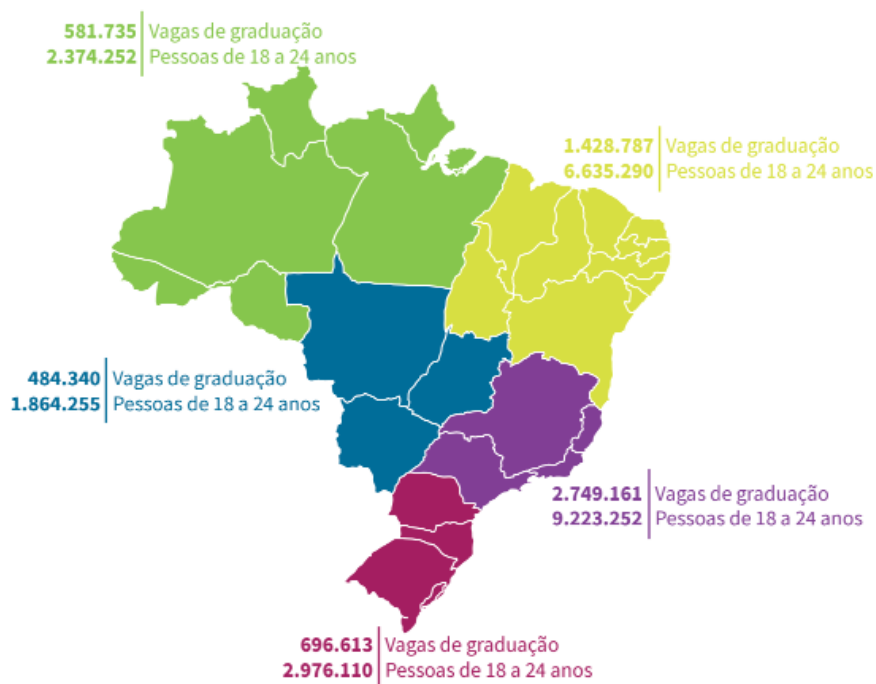
Giolo, quando avalia os dados do INEP dos últimos 15 anos, constata que esta oferta de vagas é incompatível com a demanda por novas vagas e cursos, ratificando a necessidade de se repensar as políticas públicas para a educação à distância brasileira. A crítica, segundo ele, revela uma apropriação da EaD sem controles efetivos pelo setor privado, em especial, pelos poucos grupos educacionais que dominam as IES privadas no país.

O Censo da Educação Superior no Brasil é, por sua natureza, um retrato de como a rede da educação brasileira está estruturada: uma fotografia panorâmica do estado da arte da educação que orienta o olhar dos pesquisadores para a modalidade da educação à distância no país.

E, para finalizar esse capítulo, seguem duas provocações. A primeira delas tem origem a partir da leitura da figura 1. Nesta figura, se pode notar que o total de vagas presenciais disponível nas regiões Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste é incapaz de atender a demanda das pessoas com idade entre 18 a 24 anos.

Figura 1

Número de vagas ofertadas em cursos presenciais de graduação e distribuição regional da população de 18 a 24 anos – BRASIL – 2020



Fonte: INEP/MEC (2021, p. 14).

A análise desta figura evidencia um problema pontual para a educação no Brasil: o número de vagas ofertadas pelo ensino presencial é insuficiente para atender a demanda dos estudantes entre 18 a 24 anos de todas as regiões do país.

Enquanto as IES, no modo presencial ofertam 5.940.636 vagas para todo o país, a demanda nacional, somada todas as regiões, é de mais de 20 milhões de vagas, mais precisamente, 20.097.149 vagas.

Diante desta demanda e conhecendo o número total de vagas ofertadas no Brasil que ultrapassa a marca de 22 milhões nos cursos de graduação, sendo que a EaD, sozinha, concentra mais de 16 milhões de vagas, é possível pensar o impacto da educação à distância para as políticas da educação superior no país. Logo, também é importante realizar uma escuta atenta sobre a estrutura política da EaD reportada na pesquisa do professor Giolo.

A segunda provocação se dá em função da idade dos ingressantes, matriculados e concluintes, ou seja do perfil etário dos estudantes na EaD e no ensino presencial.

As tabelas 8, 9 e 10 demonstram que na média os ingressantes, matriculados e concluintes na modalidade à distância tem idade mais avançada em comparação ao ensino presencial.

Os dados da tabela 8 revelam que em 2021 a média da idade dos ingressantes na EaD foi de 31,3 anos. Já, na modalidade presencial, 24,8 anos. No entanto, a moda mostra que a idade mais frequente na EaD foi de 21 anos, contra 19 anos no ensino presencial.

Tabela 8

Medidas estatísticas descritivas para as idades dos ingressantes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – BRASIL – 2021

Modalidade de ensino	Idade ¹ do ingressante						Frequência modal ²
	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Média	Desvio-padrão	Moda	
Presencial	19	21	28	24,8	8,2	19	248.517
A distância	23	30	38	31,3	9,5	21	114.516

Fonte: INEP/MEC (2021, p. 21).

Em relação às matrículas, o perfil de idade entre as duas modalidades de ensino também conserva a ideia de que os matriculados nos cursos de graduação à distância têm idade mais avançada que os dos cursos presenciais. A faixa etária média é de 32,4 anos na

EaD contra 25,7 anos no presencial. A idade mais frequente, a moda, é de 22 na educação à distância e 21 na graduação presencial.

Tabela 9

Medidas estatísticas descritivas para as idades referente às matrículas nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – BRASIL – 2021

Modalidade de ensino	Idade ¹ referente à matrícula						Frequência modal ²
	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Média	Desvio-padrão	Moda	
Presencial	21	23	28	25,7	7,6	21	600.908
A distância	25	31	39	32,4	9,5	22	158.025

Fonte: INEP/MEC (2021, p. 27).

Enquanto a idade mais frequente dos estudantes ingressantes e matriculados tanto na EaD e presencial estão mais próximas, comparadas à moda, o perfil de idade dos concluintes na EaD tem a idade mais avançada. No presencial a moda é de 23 anos e no presencial, 32.

Tabela 10

Medidas estatísticas descritivas para as idades dos concluintes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – BRASIL – 2021

Modalidade de ensino	Idade ¹ do concluinte						Frequência modal ²
	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Média	Desvio-padrão	Moda	
Presencial	23	25	30	27,5	7,2	23	119.030
A distância	27	34	40	34,6	9,3	32	19.482

Fonte: INEP/MEC (2021, p. 27).

As três tabelas, embora representem uma constatação histórica da faixa etária na EaD, ou seja, de que os estudantes do ensino à distância tem idade mais avançada quando comparado ao presencial, permitem pensar e questionar por que o perfil etário dos estudantes segue inalterado, passado mais de duas décadas dessa modalidade, mediada por tecnologias e com a *Internet* sendo o meio de comunicação por excelência da EaD nas IES brasileiras?

Por isso, a importância de ser analisado, com lupas científicas, os conceitos freirianos catalisadores da reflexão que permeiam e podem ser aplicados ao ambiente virtual de aprendizagem que, na EaD, potencializa a discussão realizada pelo professor Paulo Freire em *Extensão ou Comunicação?*

Mas, afinal, o que se quer dizer quando se pesquisa e investiga os ambientes virtuais de aprendizagem, popularmente chamados de AVAs?

A pesquisa sobre o AVA e a conexão dele com a proposta dessa investigação é o assunto do próximo capítulo. Nele serão abordados o conceito, uso do AVA na EaD e porque ele se destaca como personagem importante nos estudos da EaD mediada pela *Internet*.

CAPÍTULO II

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA) NA EaD

AVA é o acrônimo para ambiente virtual de aprendizagem, conhecido também como LMS, do inglês *Learning Management System*.

Existem vários modelos de AVA e, dentre os mais utilizados estão o *Moodle*, *Teleduc*, *Aulanet*, *E-proinfo*, *Blackboard*, *Webct*, *Learning Space*, *Olat*, *Docebo*, *Dokeos*, *Ilias*, *Sakai*, *Claroline*, *Didaktos*, *Efont*, *Openelms*, *Amadeus*, *Atutor*, *Tidia-Ae* (IVO, 2015).

Aqui, é preciso ressaltar que muitas IES criam modelos proprietários ou abertos de AVAs, de acordo com as finalidades educacionais para a EaD. Esta criação, geralmente, tem como ponto de partida a experimentação de modelos proprietários como *Blackboard* ou livres, de código aberto, como o *Moodle*.

O AVA se caracteriza como espaço e ponto de encontro virtual de que educandos e educadores (professores ou tutores) se utilizam para a construção das relações de aprendizagem. Ele também é o espaço da gestão e do chamado controle da aprendizagem. Ou seja, no AVA, é possível acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do educando e da ação do educador (BASSANI, 2006).

Este espaço virtual permite que os conteúdos do curso, das disciplinas, sejam oferecidos ao educando no modo digital e online. Ou seja, todo o conteúdo das disciplinas e aulas pode ser acessado diretamente de um dispositivo computacional informatizado e conectado à *Internet*: computadores de mesa (*desktops*), *notebooks*, *tablets* e celulares (*smartphones*) (ALMEIDA *apud* MOZAQUATRO MEDINA, 2008).

Na educação mediada pela *Internet*, o AVA é a plataforma, programa e interface que conecta os sujeitos do ato educacional ao mundo virtual da educação. Esta conexão pode ser ao mesmo tempo, de modo síncrono, ou em tempos distintos de conexão, modo assíncrono (CORRÊA, 2007).

Portanto, aqui, o conceito de EaD é entendido como educação *online* ou digital porque tem como suporte a *Internet*, diferente dos modelos anteriores de EaD que utilizavam outros suportes para atender à proposta de educação à distância (correspondência, vídeos em fitas VHS, fitas cassete, apostilas, livros, programas de vídeo, rádio, revistas, *cd-roms*, jornais, *HQ's*). O AVA é a interface digital e *online* que vai permitir as conexões entre educandos e educadores.

Como ressalta Carvalho (2015), a expressão educação à distância articula nela mesma todos os debates históricos sobre o desenvolvimento da EaD e, portanto, não se faz necessário pensar outra nomenclatura para dar conta de explicar esta modalidade de ensino.

No entanto, aqui, a abordagem sobre a EaD, como a modalidade, está assentada e sustentada sobre a rede mundial de computadores, na *Internet*. E a isto importa destacar que é justamente na rede “interfaceada” pelos ambientes virtuais de aprendizagem que a EaD deflagra fecundos debates sobre a sua complementaridade à educação presencial ou, ainda, como campo distinto da aprendizagem do século XXI (GIOLO, 2018; CARVALHO, 2015).

Reforçado o aspecto conceitual do AVA, pode-se perceber algumas características comuns que se destacam sobre o ambiente virtual de aprendizagem, destacando-se dentre eles: ambiente de gestão, ambiente de interação, ambiente de conexão, ambiente de encontro entre educandos e educadores, plataforma pedagógica de gerenciamento e controle, ambiente de integração atemporal e espacial, programa que organiza os conteúdos e indicadores dos cursos *online* e programa que permite o relacionamento entre os sujeitos da educação.

Todas essas percepções sobre os AVAs são possíveis, segundo a produção científica, por conta do desenvolvimento dos suportes tecnológicos de informação e comunicação, as TICs (VIEIRA; LUCIANO, 2006). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), integram a evolução das soluções no campo da informática e das tecnologias de comunicação (COLL; MONEREO, 2010).

Neste sentido, o AVA está associado diretamente à evolução das tecnologias. E, são exatamente essas tecnologias que dão suporte, base para a EaD, mediatizada pela rede mundial de computadores.

Se, a partir do que foi dito pelos autores referidos, o ambiente virtual de aprendizagem é o local, a “sala de aula virtual” e o ponto de encontro onde educandos e educadores materializam a aprendizagem, não é demasiado supor que é justamente esse local da práxis da EaD que precisa ser estudado com ênfase nas pesquisas que envolvem a educação à distância no Brasil, especificamente por conta dos números da educação superior que já foram demonstrados no primeiro capítulo deste trabalho e, também, por conta dos discursos tecnológicos que colocam as tecnologias, as TICs, como uma espécie de solução imediata e mediata para a EaD.

Por isso, vale chamar atenção para o que muitos autores irão denominar de “tecnicismo”, ou seja, a corrida pelas “...mais inovadoras tecnologias de informação e comunicação” para dar suporte aos cursos EaD (PRETTI, 2001, p. 32).

Essa ressalva se destaca porque as tecnologias deveriam estar a serviço dos processos educacionais e, não, o contrário, para o quê também contribui Freire, ao discutir uma espécie de "sobreposição" das tecnologias e o uso do computador na educação: " ... eu não sou contra o computador; o fundamental seria nós podermos programar o computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar" (2013, p. 129).

Embora Freire não tenha vivido para debater o conceito e a nomenclatura das TICs na sua teoria do conhecimento, essa imagem do computador citada por ele cabe, com muita precisão, para a análise das tecnologias na EaD no que diz respeito ao Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Se o AVA é esse espaço virtual dos "encontros", dos relacionamentos entre os sujeitos da educação, apenas o apelo aos baluartes tecnológicos e às tecnologias mais atuais não são suficientes para definir o resultado positivo para a EaD.

Por isso, a inquietação de Freire é uma crítica que se junta às críticas de outros pesquisadores que identificam uma espécie de messianismo às tecnologias, como assépticas à criação e propósitos humanistas, ou seja, é um discurso de poder, como bem explica Vieira Pinto, ao se referir ao apanágio das "eras tecnológicas":

Temos de denunciar o lado secreto, maligno do endeusamento da tecnologia, aquele que visa única e exclusivamente a fortalecer ideologicamente os interesses dos criadores do saber atual, a fim de conservá-lo no papel de instrumento de domínio e espoliação econômica da maior parte da humanidade, levada a trabalhar para as camadas altas dos povos senhoriais sob a falsa e emoliente impressão de estar participando, na única forma em que lhe é possível da promoção do progresso em nosso tempo (2013, p. 44).

Essa observação radical de Vieira Pinto é importante para evidenciar a crítica ao endeusamento das tecnologias que, por serem tecnologias, se circunscrevem para resolver todos os problemas de um determinado tempo e contexto histórico da humanidade.

O AVA, que nessa pesquisa é objeto de estudo, como ambiente de aplicação das técnicas, também pode ser pensado a partir dessa preocupação de Vieira Pinto, para dar conta de conduzir os processos pedagógicos na EaD e se distanciar desse "endeusamento" dos ambientes virtuais de aprendizagens.

Mas, por que o uso meramente instrumental das tecnologias não resolve o problema da EaD? Essa pergunta pode ser pontualmente explicada pelo professor Litto:

Um outro obstáculo ao desenvolvimento de EAD no Brasil são as práticas realizadas por instituições que, de tão empenhadas na busca do Santo Graal (o crescimento cada vez maior de número de alunos ou de retorno no investimento, ou ambos), se esquecem da questão da qualidade de seu produto, ou de seus serviços. Embora sejam uma minoria no contingente de instituições, acadêmicas e corporativas, atuando no país, suas falhas não apenas enfraquecem o ensino que oferecem, mas injustamente expõem a EAD como um todo à crítica de vários setores da sociedade (2009, p. 116).

A preocupação do professor Litto, ao citar as práticas das instituições de Educação Superior no Brasil, embora tenha sido contextualizada no final da primeira década do século XXI, essas práticas se concretizam no ambiente virtual de aprendizagem. Ou seja, a percepção de uma EaD comprometida com os instrumentos de qualidade do MEC se materializa na EaD de qualquer IES justamente no AVA e, por isso, o uso das TICs precisa se dar na práxis do pensar e repensar a importância do AVA para além de um ambiente altamente tecnológico na educação à distância.

Essa reflexão sobre o AVA retira dele a ideia de um ambiente de "soluções mágicas", fetiches e fragmentação, que colocam as tecnologias como mediadoras da mediatização da EaD na *Internet*, como aponta Sabattini (2011), ao investigar os fundamentos da educação e da EaD. Até aqui, pode-se perceber a centralidade do AVA para a EaD e a importância dessa dialeticidade, ao se repensarem as possibilidades de reconfiguração para superar uma ideia já debatida sobre o peso do aporte tecnológico das TICs. Ainda de acordo com Sabattini, ao estudar a reconfiguração do ciberespaço educacional, percebe-se que os "tradicionalismos" e "transposições" estão presentes nos projetos pedagógicos na EaD:

Da teoria à prática, o que os analistas da EaD encontram é o que denominamos "transposição" ou "tradicionalismo": mais do que abraçar o potencial de ruptura, com a dissolução de papéis, de fronteiras e das relações institucionais existentes, a efetivação dos projetos tem revelado a manutenção das práticas tradicionais (2015, p. 3).

Agora, do ponto de vista da investigação da EaD nas IES, o que se busca é a possibilidade de construir espaços de aprendizagens virtuais, AVAs, que possam superar essa prática "bancária" da educação presencial para a modalidade da EaD, que está mediatizada por tecnologias.

O conceito de "educação bancária" ou "prática bancária" foi criado por Freire durante o exílio no Chile, no final da primeira metade dos anos 60 do século XX, ao escrever o livro *Pedagogia do oprimido*. Freire também aborda o conceito nos demais livros dele para criticar uma prática educacional que considera o professor como aquele que tudo sabe, frente ao aluno

que, por nada saber, assume para o professor a condição de uma lata vazia, de um depósito que precisa ser preenchido de saberes prontos (FREIRE 2015, 2013, 2011).

Essa “prática bancária” da educação, serve também para tecer a crítica às práticas tradicionais que, simplesmente, aplicam na "sala de aula virtual", no AVA, a mesma estrutura das “práticas bancárias” na EaD.

E, quando se pensa no AVA da IES, está a se pensar um conjunto de tecnologias que dão corpo ao ambiente virtual de aprendizagem. Logo, o AVA é nele mesmo, um conjunto de TICS configurados para atender as necessidades da educação na modalidade EaD.

Daí, a insistência dessa pesquisa de tratar a totalidade da EaD, com destaque para o AVA, local dos encontros e das práticas pedagógicas entre educandas, educandos, educadoras e educadores.

Portanto, se a EaD precisa superar esses "paradoxos", como destaca Sabattini (2015), que estão configurados na estrutura dos projetos pedagógicos das IES, uma nova dimensão da EaD precisa ser alimentada diante do que se espera como novo paradigma para a educação à distância no Brasil. Essa superação de paradigma precisa abandonar um ambiente de aprendizagem monolítico para um ambiente de aprendizagem pluralista (SABATTINI, *apud* Williams, Karousou e Mackness 2011).

Esse AVA plural não se apresenta apenas com uma interface digital em que os educandos, por um lado, atuam como robôs, executando tarefas, como participação em fóruns, atividades, *chats*, *blogs*, *wikis*, videoaulas, aulas ao vivo e provas, dentro de um cronograma e agenda determinados previamente pela IES. Do outro lado, professores elaborando conteúdos, roteiros, aulas, corrigindo atividades e atribuindo conceito às participações nas atividades típicas do AVA, também monitorados pelos indicadores de gestão da IES.

Essas práticas monolíticas, com aporte e suporte das TICs, em nada colaboram para uma superação da EaD tradicional rumo à pluralidade de possibilidades, de potências que carregam a própria força da virtualidade do AVA na EaD.

A força do ciberespaço na EaD é para Kensky (2008) uma potência para estimular o sentimento de acolhimento e pertencimento, na medida em que se agrupam e se conectam em torno de interesses específicos. Como destaca a autora, o AVA é esse ambiente dos encontros e, por essa razão, pode superar as práticas tradicionalistas da EaD citadas pelos autores já inscritos nessa reflexão, em que a transmissão de conteúdos ganha o *status* das tecnologias como sobreposição da técnica às pedagogias necessárias na educação à distância.

Outros estudos que abordam o ambiente virtual de aprendizagem ressaltam a importância dessa quebra de paradigma da transmissão passiva de conteúdos para uma

postura ativa, colaborativa entre os sujeitos da educação na EaD. Mas, pode-se notar a confusão em definir uma prática ativa em oposição às ações tradicionais de uma aula bancária *online*. É o caso da abordagem de Silva e Figueiredo (2012), para eles, o AVA tem um papel enquanto "difusor do conhecimento e como recurso para manutenção da comunicação entre alunos e professores" (2012, p. 3).

Embora os autores citem a palavra comunicação, ela não é destacada com a força dialética necessária para se pensar a superação da educação na EaD. Mas, a categoria Comunicação vai ser estudada como proposta político-pedagógica para o AVA na EaD mais adiante. Por hora, cabe destacar que as tentativas ainda carregam a ideia de transmissão de conteúdos, algo que, como já foi apresentado, circula sempre em um vício sem rumos das práticas bancárias, que ganham uma roupagem moderna por utilizarem a *Internet* para mediar as práticas educativas no ambiente virtual de aprendizagem.

Ainda, em tempo, retomando os estudos e considerações sobre as fronteiras teóricas-pedagógicas da EaD de Sabattini, vale ressaltar os seguintes aspectos:

A partir da análise da produção acadêmica no campo da EaD, encontramos que a configuração de um novo espaço (ciber)educacional em conflito com a escolarização formal passa pela quebra do paradigma vigente e da superação de paradoxos e da mera transposição de práticas da educação tradicional (2015, p. 8).

Essa “transposição”, para Sabattini, ou “sobreposição”, para Freire, é um ato que estanca as práticas educativas mediadas pelas tecnologias, aqui aplicadas ao contexto do AVA na educação à distância.

Cabe também recuperar o apelo de Levy ao pensar a possibilidade da construção de novos espaços com o apoio das tecnologias virtuais na aurora do século XXI:

Devemos construir novos modelos de espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes superiores, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se organizando de acordo com os objetivos ou contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (1999, p. 158).

Esse apelo é o combustível para a investigação crítica, inventiva, curiosa e criativa para a EaD, dados os contextos históricos dessa modalidade de educação no Brasil.

A superação passa, pois de um mero depósito e repositório de conteúdos, como foi o início da EaD *online*, na internet, para um contexto em que os dispositivos móveis e portáteis

ocupam os domicílios brasileiros e no momento crescimento e aumento da participação da população no acesso à chamada banda larga, que tem ampliado significativamente a cobertura no país.

No entanto, é importante ressaltar que as regiões Sul e Sudeste ainda concentram a participação e consumo do uso dessas tecnologias. Mas, não se pode ignorar que educandas, educandos, educadoras e educadores estão ativos nas chamadas redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp*, *Youtube*, *Twitter*, *blogs*, *streamings de áudio*, *podcastings* etc.

O potencial para a apropriação e uso político-pedagógico das TICs para a educação, em especial na EaD, é um campo fértil. Mas, como já dissera Vieira Pinto (2013), não se pode cometer o equívoco de transformar essa "era tecnológica", do fim da segunda década do século XXI, na divinização das tecnologias sobre a criatividade humana, aquela capaz de operar os usos adequados dessa mesmas tecnologias aplicadas aos ideais e objetivos de uma educação crítica, ativa, desveladora e promotora de um novo paradigma para a EaD.

Para colocar mais intensidade e tempero nessa análise sobre o AVA na EaD, faz-se necessário recorrer às reflexões de Paulo Freire quando convidado a pensar o lugar da perspectiva humanista no trato com a ciência e com as tecnologias:

No uso de instrumentos de comunicação que explicitam um certo avanço da tecnologia, da ciência, vejo, de um lado, um certo risco que a gente corre de, em nome de um certo humanismo, começara ter medo do avanço tecnológico, medo do laboratório, da pesquisa rigorosa, da seriedade, do rigor da ciência e da aplicação da tecnologia.

Eu gostaria de me posicionar já sem esse medo. Para mim, toda perspectiva humanista que negue a rigorosidade da ciência, que deixe de procurá-la e que se afaste da tecnologia, que veja na máquina uma inimiga do ser humano, neste fim de século... toda visão humanista que caia nisso é reacionária. Um humanismo sério não contradiz a ciência nem o avanço da tecnologia (2013, p. 91).

No entanto, Freire adverte: "Mas o outro risco é negar a humanidade criando-se do ser humano, fazendo-se na história e cair numa postura cientificista, e já não científica, já não técnica, mas tecnicista" (2013, p. 91).

Eis aqui o desafio de construir os novos usos do AVA na perspectiva de uma EaD humanista que abraça a ciência e as tecnologias sem separar a humanidade da sua criação, ou ainda, como disse Freire (*ibid.*) de transformar a ciência e as tecnologias em "fazedores de nós mesmos".

Tendo-se, então, como advertência o diálogo entre os autores que participaram deste capítulo, a pergunta que abre o derradeiro capítulo é a seguinte: Extensão ou comunicação no ambiente virtual de aprendizagem ?

CAPÍTULO III

EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO NO AVA?

As categorias extensão e comunicação, objeto de uma aguçada e sistemática reflexão de Paulo Freire, na obra *Extensão ou comunicação?*, chegam para dialogar com a práxis dos ambientes virtuais de aprendizagem, conhecidos como AVA.

Nesta dissertação, como foi dito utilizar-se-á a pesquisa do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP, 2021-2016), o censo do INEP e da Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), realizados em 2021, para apontar o movimento existente na EaD, ancorado por AVAs, cuja análise será referenciada a partir dos conceitos freirianos, seguidos também pelo arcabouço teórico e prático do professor Francisco Gutiérrez Pérez.

A pesquisa encomendada pelo SEMESP à Folks Netnográfica, chamada “Pesquisa Netnográfica em EaD - Percepções e aspirações”, selecionou na *Internet*, entre *blogs*, vídeos, *posts* e comentários, mais de 500 publicações sobre a EaD que apresentam informações relevantes para a relação com a extensão ou comunicação nos AVAs. A netnografia, segundo informações do SEMESP é uma abordagem metodológica que utiliza a base da pesquisa antropológica aplicada à *Internet*. Esta abordagem metodológica, que tem as suas raízes epistemológicas nos estudos etnográficos, estabelece a *Internet* como local da coleta de informações dos internautas, porque se constitui como um espaço da comunicação e da cultura digital (HINE, 2005; KOZINETS, 1997). Ainda de acordo com estes autores, a etnografia ganha uma dimensão virtual quando ela entende e explica a *Internet* como sendo mais uma possibilidade para se coletar dados de pesquisa. Isto quer dizer que, ao se fazer referência à netnografia, está-se utilizando a dimensão do saber etnográfico para explorar e investigar comportamentos na rede mundial de computadores.

A pesquisa netnográfica contratada pelo sindicato trabalhou com a seleção das narrativas sobre a EaD nas redes sociais, *sites*, *blogs*, *vlogs*, *YouTube* e *Facebook*. Ou seja, os pesquisadores avaliaram e selecionaram as narrativas dos internautas sobre a educação à distância (SEMESP, 2016).

A pesquisa do SEMESP utilizou quatro temáticas para compreender a percepção dos estudantes sobre a EaD: a cultura, o aluno, a IES e a EaD. Em cada uma destas categorias, avaliaram as publicações realizadas nas redes sociais sobre a EaD.

Quando o tema é cultura, as publicações dão conta de que já existe uma produção intensa de trocas de informação sobre educação à distância e que esta troca aponta o preconceito sobre a modalidade: crença de um empobrecimento das relações diante da educação presencial e que este preconceito precisa ser pesquisado, tendo em vista que as narrativas são de pessoas que já estão inseridas na cultura digital.

Os estudantes são retratados como “guerreiros”, porque travam uma intensa batalha pela superação de todas as dificuldades, preconceitos e infraestrutura da modalidade à distância.

Sobre a modalidade EaD, os relatos destacam o isolamento como principal crítica à modalidade. Os relatos destacam a dificuldade para falar com tutores; demora do retorno dos professores nas respostas das atividades; sobrecarga com excesso de atividade; falta coordenação das atividades; ocorrência de problemas com o ambiente virtual de aprendizagem e a ideia de que na EaD existe somente o “aluno e o computador”. Em suma, corporifica-se essa percepção de isolamento que o estudante tem na experiência com o AVA.

Em relação às instituições de ensino superior, os relatos reforçam a falta de integração dos alunos com a IES, sendo que a maior parte das reclamações se concentra na falta do *feedback* dos tutores e professores, baixa qualidade do material didático e inexistência de videoaulas, ou na presença delas, criticam o conteúdo desatualizado.

De acordo com as publicações, os comentários favoráveis e positivos são percebidos quando as coisas simplesmente dão certo e funcionam conforme o esperado pelos educandos (SEMESP, 2016).

Em complemento à pesquisa do SEMESP e aos dados do censo do INEP, o censo da ABED, chamado *Censo EAD Brasil 2016 e 2021 - Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil*, aponta para a preocupação com a evasão, mas que esta já deixou de ser a primeira causa em ordem de importância para as instituições de ensino superior brasileiras (ABED, 2016, p. 23). Ainda de acordo com o censo da ABED, as preocupações atuais colocam as abordagens pedagógicas inovadoras como um grande desafio para as IES. Elas estão acompanhadas do reconhecimento de que é importante investir constantemente em inovação tecnológica, processos administrativos e infraestrutura. A resistência dos educadores também perde força e, agora, a crença é de que a EaD é importante para os educandos que não poderiam, ou não conseguiriam fazer um curso totalmente na modalidade presencial.

Para Giolo, o contexto histórico em que a oferta de vagas e cursos na EaD se expande no Brasil precisa ser mais e melhor investigado. Ele chama muito a atenção para os números ofertados de vagas, que estão longe de serem preenchidos, principalmente as vagas disponibilizadas pelas IES privadas. Giolo afirma que é preciso, ainda que não seja possível mudar a rota do "Titanic" (2018, p. 94), fazer apontamentos para entender o cenário da EaD brasileira.

Realizados esses apontamentos censitários e da pesquisa netnográfica do SEMESP, é possível inserir Freire nessa discussão com a seguinte pergunta: Em que momento aparece a preocupação com o conceito de comunicação, de modo explícito, como elemento fundamental da EaD no AVA, ou nas pesquisas para o aperfeiçoamento desta modalidade de educação?

Considerando que não existe nenhum censo sobre o conceito de comunicação na educação à distância, nem ainda uma pesquisa específica sobre este tema, decidiu-se, na pesquisa de que resultou esta dissertação, buscar em Freire uma aproximação para fazer este diálogo, já que esse tema foi uma de suas grandes preocupações como pensador da educação, especialmente, ao problematizar o conceito de comunicação em contraposição ao conceito de extensão. O primeiro passo é demonstrar a preocupação de Freire em afirmar e ressaltar que a ideia de extensão está associada à "educação bancária", passiva, transmissora, da ausência da construção de uma consciência crítica e vocacionada à transformação da práxis dos seres humanos.

A extensão, como prática, carrega a prescrição, a imposição e não potencializa as relações e interações. Pelo contrário, ela afasta, separa, é antidialógica e se impõe por meio de comunicados, distante da ideia de comunicação. Ela é domesticadora. Para Freire a ação extensionista é uma necessidade daqueles que se consideram superiores, de ir até a parte que consideram inferior para impor a sua visão de mundo.

A ideia de extensão, em Freire, pode ser percebida na pesquisa do SEMESP (2016), quando os estudantes apontam para a falta de conteúdos atualizados, ou ainda para a dificuldade de atuar no AVA. Esta dificuldade parte do contexto de que o ambiente fora criado sem considerar a presença humana do educando. Uma presença que, ao ser desconsiderada, como no caso dos camponeses na obra de Freire, tende a impor o jeito que foi pensado pelo ponto de vista de quem escolhe a tecnologia e determina a ação. Tem-se, nesse contexto, um AVA projetado, mas, fora do contexto da educação e que desloca o educando, excluindo-o como sujeito desse processo da criação coletiva, transformando-o em objeto.

Outro tema que chama atenção na pesquisa do sindicato é a sensação dos educandos de estarem sozinhos, isolados no AVA. Somente eles diante das máquinas. Esta indicação dos

educandos é importante, porque os ambientes virtuais de aprendizagem são criados com uma série de recursos (fóruns, *chats*, *e-mail*, atividades, vídeos, áudios, animações), com a proposta de fazer a interação entre educadores e educandos. A sensação de “estar isolado” aponta para o sentido extensionista do AVA, na medida em que a informação é transmitida ao educando sem a intenção de interagir, de se repensar o conteúdo por meio do debate, ou da escuta atenta que revela o comportamento dos educandos no ambiente virtual de aprendizagem. Na presença de uma atitude extensionista, a comunicação como processo da ação entre educadores e educandos deixa de existir porque a prática extensionista não estimula a relação dialógica. E, sem diálogo não há comunicação.

Para Freire, "... o diálogo é o encontro amoroso dos homens (*seres humanos*) que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (2013, p. 43). Nessa perspectiva freiriana, a sensação de um “ser isolado” no AVA é uma contradição à ideia do diálogo e, portanto, se estabelece como uma relação antidialógica. Antidialógica porque é um modo de atuar contraditório à teoria da dialogicidade de Freire, na medida em que não permite a pronúncia da palavra ao educando. O isolamento, aqui, é visto pela ausência das falas entre os sujeitos da educação. Portanto, trata-se de uma intervenção, certamente baseada em uma teoria da ação contrária ao diálogo, que não tem a pretensão de construir interações, nem de criar ou recriar o conhecimento a partir da ideia de circularidade dos saberes. É uma ação antidialógica que está deflagrada no AVA, de acordo com as narrativas da pesquisa do SEMESP, e que é uma práxis contraditória à ação dialógica possível dentro de uma atividade educacional *online* e digital, que tem por potência a invenção e reinvenção do conhecimento, mediatizado pela condição virtual da aprendizagem. Certamente, na relação educacional digital em tempo real (“remota”, como tem sido chamada, por exemplo, durante a pandemia), alguns dos problemas da educação digital bancária podem ser superados, até mesmo o sentimento de isolamento e “solidão” do educando, na medida em que, com essa tecnologia, ele pode interagir com o educador.

Ainda sobre a ótica freiriana, a intenção do diálogo é “... a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2013, p. 55,). Esse isolamento também pode ser analisado como uma supremacia de um tecnicismo desumanizante, ou uma espécie de messianismo da técnica com a ideia de salvadora infalível. Mais uma vez, essa é uma atitude contraditória ao conceito de ambiente virtual de aprendizagem e das TICs, no contexto da educação intermediada por tecnologias digitais e

online, como a defendida pelos autores citados para reforçar a importância da comunicação e ajudar a pensar a estrutura de um AVA dialógico.

O interessante, que pode e deve ser ressaltado, é que a rede mundial de computadores (Internet), ao mesmo tempo em que é a força motora dos ambientes virtuais de aprendizagem na EaD, também se configura como o espaço da mediação onde educandas e educandos comunicam suas percepções sobre a EaD e sua interface de aprendizagem *online*, o AVA.

Isto implica ressaltar que, aqui, se está falando de uma pesquisa realizada pelo SEMESP que selecionou na rede mundial de computadores os diálogos de educandos que estudam, já estudaram, ou que pretendem estudar na modalidade à distância.

O que se destaca nesse contexto é que, enquanto os estudantes criticam o AVA das IES, ao mesmo tempo, eles constituem a *Internet* como o espaço do diálogo, da interação, da colaboração e da troca de ideias sobre a experiência na EaD. Em outras palavras, simultaneamente, dentro de uma mediação institucional, pelo AVA, o educando se depara com a falta de diálogo. Portanto, diante de uma relação antidialógica. Daí, então, ele encontra exatamente na rede mundial de computadores, o espaço para falar, comentar, saber e narrar ações concretas sobre a experiência na EaD. Em suma, a *Internet* constitui-se para os estudantes como um espaço para a ação dialógica concreta, potencializadora das trocas e da intenção dialógica; dela se servem os educandos como ferramenta para a construção, a criatividade, a invenção e a reinvenção da comunicação, que se opõe à extensão. Este espaço é o local da recriação, com vistas à promoção de uma comunicação apropriada pelos sujeitos da educação, em que as relações dialógicas são construídas com a intenção e, ao mesmo tempo, como um campo de resistência ao discurso institucional da palavra única, da unilateralidade e do silenciamento de um dos polos do discurso.

Deste modo, observa-se que a ação dos educandos na *Internet*, na busca para criar e construir espaços dialógicos, de trocas, ainda que virtuais sobre a EaD, se constitui em espaços reais de resistência para aquilo que é percebido por eles como um local feito apenas por um polo da Educação, a IES. Esta ação unidirecional é o que Freire classifica como extensão e que, portanto, precisa ser a preocupação da educação e das ações educacionais das IES, ou seja, elas devem se voltar para a construção de espaços e canais de comunicação autêntica entre os sujeitos dos processos educacionais.

Aqui, também, pode-se pensar a importância das TICs e fazer a leitura delas a partir do conceito de Linguagem total, do professor Francisco Gutiérrez. Para ele, é mais que urgente e importante a apropriação dos meios de comunicação e de suas possibilidades perceptivas para superar os automatismos dos sistemas escolares tradicionais. E, neste

sentido, os conceitos teóricos e práticos da Linguagem total, de Gutiérrez, podem ser aplicados aos ambientes virtuais de aprendizagem porque utilizam a rede mundial de computadores, a *Internet*, como o meio de comunicação que, desde o início do século XXI é o espaço utilizado pelas IES para a oferta de cursos na modalidade EaD.

Essa abordagem pedagógica da Linguagem total pode delinear caminhos e respostas para entender os porquês que colocam IES, educandos e educandas em situação de choques e antagonismos.

Se para Freire e Gutiérrez a educação é necessariamente resultado da comunicação e, portanto, de um processo dialógico entre educadores e educadoras, educandas e educandos, torna-se necessário investigar a contribuição das tecnologias para construir este processo voltado para uma “Pedagogia da Comunicação”, tão enfatizada por estes dois pensadores da educação.

A comunicação é o resultado da interação e das intenções dialógicas. Ela inclui, aceita a diferença e estimula o diálogo sob todos os pontos de vista, da perspectiva de todos os lugares de enunciação de um determinado discurso. A comunicação se concretiza pela teoria da ação dialógica em oposição à teoria da ação antidialógica e, situa o ser humano, como um ser de relações (FREIRE, 2013).

Ainda para Freire “... o mundo humano é, desta forma, um mundo da comunicação (*ibid.*, p. 76)” e a comunicação implica na troca, na reciprocidade, em um fluxo que não pode e não deve ser rompido. Freire pensa a comunicação como um processo em que o diálogo é o combustível para alimentar este fluxo de um “estar sendo” das possibilidades dialógicas, que estão em constante transformação e que são criadas e recriadas pela invenção e reinvenção dos saberes.

Esta condição, a partir de Freire, é importante para que o processo da comunicação, nesse contexto da EaD, seja pensado como uma pedagogia da comunicação para o ambiente virtual de aprendizagem. Logo, tem a preocupação de garantir a presencialidade, os espaços da vida, do movimento e do relacionamento de todos os atores da educação à distância, mediada pela *Internet*.

Por isso, não se pode descontextualizar a presença das educandas e educandos no AVA. Mas, pelo contrário, é pela criação dos espaços dialógicos que se poderá aproximar os sujeitos mediados pelas tecnologias.

Nesse aspecto, como afirma Gutiérrez, pensar uma pedagogia da comunicação, a partir da Linguagem total, por compreender a importância dos sons, das imagens, dos textos reelaborados pelos meios de comunicação faz “coro” à comunicação autêntica pensada por

Freire (2013). Francisco Gutiérrez explica que "... existe uma genética da comunicação do ponto de vista do perceptor que nos permite estruturar um processo educativo que conduz à busca de objetivos comuns. Todo meio de comunicação, é para o perceptor, uma atividade significativa em busca de um significado" (1978, p. 96). Gutiérrez troca o receptor, dos modelos clássicos de comunicação pelo protagonista, que ele chama de "perceptor". Esta mudança leva em conta que toda atividade humana passa pela percepção das circunstâncias de cada indivíduo. Essa capacidade de perceber o mundo e de como este mundo é interpretado também precisa ser considerada nas leituras e estudos críticos dos ambientes virtuais de aprendizagem. Até porque o AVA é o espaço desse encontro, na produção dos sentidos na EaD entre educandos e educadores. Esse olhar sobre o AVA, a partir dos relatos apresentados pelos estudantes na pesquisa netnográfica do SEMESP, pode contribuir para melhorar as percepções apontadas no estudo e orientar novas experiências porque, ao pensar o educando como educando-perceptor, cria-se a possibilidade de se afastar as práticas extensionistas da EaD nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Assim, a extensão, tratada por Freire como a negação de qualquer tentativa de comunicação, como antagônica ao diálogo, se dialetiza nesta constante criação e recriação de espaços de comunicação, que só podem vir a ser espaços autênticos de comunicação se houver diálogo. Isto porque, não existe diálogo, mas apenas "prescrição", quando apenas um ponto de vista do processo emite ordens, ditos e comunicados.

Até porque, para Gutiérrez "A escola não pode ser diferente da vida". Ele ainda alerta que "...Hoje é absolutamente impossível ilhar os jovens" (1978, p. 95).

Importante destacar aqui que ao escrever essa afirmação no fim da década de 70 do século passado, Gutiérrez não tinha sequer ideia do que seria a *Internet* e o impacto dela na relação dos estudantes com as escolas. Mas, essa constatação feita há mais de 4 décadas ainda precisa ser refletida pelas IES, no contexto da EaD, para a criação dos ambientes virtuais de aprendizagem.

CAPÍTULO IV

A COMUNICAÇÃO NO AVA

Uma possível Pedagogia da Linguagem Total na EaD

No capítulo anterior, foram abordadas as características do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e, agora, cabe aqui propor uma *mirada* – expressão comum na produção intelectual do costarricense professor Gutiérrez, sobre a comunicação na EaD, mas com os sentidos, todos eles, voltados para o ambiente virtual de aprendizagem. Portanto, para este diálogo sobre outro ambiente virtual de aprendizagem possível, sobre uma re-criação e transição para um ambiente da comunicação, o professor Paulo Freire é personagem radical nessa tentativa de se construir uma reflexão dialética sobre a comunicação na educação à distância (EaD). Freire é referência nesta pesquisa, porque é o autor que deu importância destacada à categoria diálogo na sua teoria do conhecimento.

Diante dessa premissa, é necessário sublinhar que a produção intelectual de Freire e Gutiérrez abordam, com uma densidade muito sintomática, o tema já apresentado como alimento para essa reflexão: a comunicação.

Freire não chegou a produzir um pensamento direcionado à EaD, mas suas abordagens sobre a importância do diálogo, desde *Educação e atualidade brasileira* (2002), assentadas na *Pedagogia do oprimido* (2018), e com suas preocupações sobre a comunicação radicalizadas na obra *Extensão ou comunicação?* (2013), credenciam-no como um pensador, numa possível *charla* com Gutiérrez, sobre o conceito da comunicação na EaD.

Mas, por que ter como referência estes dois educadores e militantes da educação crítica, problematizadora, popular e "subversiva" para dar substrato a um tema tão atual para a educação do século XXI? E, ainda mais, por que Gutiérrez e Paulo Freire, para apontarem caminhos sobre a comunicação na EaD, na perspectiva de se produzir um outro olhar possível para a educação *online*, virtualizada, na rede mundial de computadores, na *Internet*?

Embora Gutiérrez seja um pesquisador e educador conhecido e tenha publicado em grande parte dos países da América Latina, especialmente nos da América Central, com destaque para a Costa Rica, é importante apresentar as credenciais dele neste trabalho, que

carrega, no centro da preocupação da pesquisa, a reflexão sobre as possibilidades e potencialidades de aplicação da ideia de uma “Pedagogia da Linguagem Total” na Educação à Distância, mediada pela rede mundial de computadores. Dada a importância do autor Francisco Gutiérrez neste trabalho, ter-se-á a responsabilidade ética e estética de escrever, ainda de que modo simplificado, os caminhos e trabalhos pedagógicos abordados por ele, ou ainda, como diz a educadora Cruz Prado (2018), sua companheira de vida, pesquisa e pedagogias, os *planteamientos* de Gutiérrez sobre a ideia de uma Pedagogia da Linguagem Total.

1. Francisco Gutiérrez e a Pedagogia da Linguagem Total

Gutiérrez nasceu em Burgos, na Espanha, em 1928. Mas, seu “DNA” é centroamericano e co-formado nos países da América Central, desde os seus primeiros passos de menino. Graduado e especialista pela Universidade do Panamá e doutor em Pedagogia pela Universidade Complutense de Madri, em 1977, é na Costa Rica e como costarricense radicado que faz crescer e constrói toda a teoria sobre a Pedagogia da Linguagem Total, reinventada a partir dos estudos realizados na França, no final da década de 60 do século passado, sob a orientação do professor, pedagogo e frade marista da universidade de Lyon, Antoine Vallet (REDEDUCOM, 2018; Editorial Costa Rica, 2018; *Revista de Educación*, 1979; TERRÓN, 2009; LOPES, 2019).

Gutiérrez fundou e foi diretor do Centro Latinoamericano de Linguagem Total, inaugurado em 1969, em Lima, Peru. Um ano mais tarde, o centro foi transferido para Costa Rica e passou a ser chamado de Instituto Latinoamericano de Pedagogia da Comunicação - ILPEC (GUTIÉRREZ, 1990).

Nesse mesmo ano, Gutierrez foi à França, como bolsista do governo francês, para estudar os "Meios de Comunicação de Massa e a Pedagogia da Linguagem Total". Durante o curso, ficou interessado nas ideias e trabalhos do professor Antoine Vallet, responsável pelo curso e criador do conceito *Langage Total*, a quem se refere como "... mentor e guia das nossas primeiras incursões pela Pedagogia da Linguagem Total" (GUTIÉRREZ, 1978, p. 11).

Nos primeiros anos do século XXI, em 2003, na Universidad de La Salle, em San José da Costa Rica, criou o programa de doutorado em educação, com a linha de pesquisa Mediação Pedagógica (REDEDUCOM, 2018). Esse programa de doutorado é a síntese de todo o percurso investigativo, científico e acadêmico do maestro Gutiérrez, desde o seu primeiro contato com as ideias do professor Antoine Vallet, até a teoria do conhecimento de

Paulo Freire, com quem, desde o final da década de 60 do século XX, teceu uma história de amizade, pesquisa e trabalho para construção de uma educação libertadora, impregnada e hidratada de sentido na prática da vida cotidiana.

É o próprio Freire que, ao escrever o prólogo do livro *Educación como praxis política*, conta como conheceu Francisco Gutiérrez no final da mesma década:

Conheci Francisco Gutiérrez há 12 ou 13 anos, pela leitura daquele que acredito tenha sido o seu primeiro livro. Depois, conheci-o pessoalmente em Lima. Recordo-me da boa impressão que o seu livro me deixou, apesar da ingenuidade, cometida por mim anteriormente, de discutir a educação sem perceber que, ao fazê-lo, é incapaz escapar das questões do poder. O que ocorre, na verdade, é que há politização do processo educacional, assim como há um processo educativo no ato político, sem que aquele ou este esgotem a compreensão crítica de um e outro (1988, p. 9).

Quase duas décadas depois do primeiro encontro entre Freire e Gutiérrez, Paulo Freire, segundo o professor José Eustáquio Romão:

... pediu que Francisco Gutiérrez estivesse na lista dos nomes indicados como diretores fundadores na criação do Instituto Paulo Freire. Assim, Francisco Gutierrez representou a 'cota pessoal' do próprio Paulo Freire na indicação dos que deveriam assinar a ata de fundação do primeiro Instituto do mundo que levaria seu nome (2018).³

A obra de Gutiérrez é extensa, densa e crítica: *El lenguaje total en el proceso de la educación liberadora* (1971), *Pedagogía de la comunicación* (1974) *Ideogenomatesis en el lenguaje total: praxis del método* (1975), passando por *Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação* (1978), *Método práctico de educación liberadora* (1978), *Strip tease de la escuela* (1981), *Total language: a new approach to education* (1982), *Pedagogia de la comunicación como alternativa* (1982), *Educación como praxis política* (1982), *Una propuesta educativa latinoamericana: metodología del lenguaje total* (1983), *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa* (1991), *Educación comunitária e economia popular* (1993), *El texto paralelo: una propuesta metodologica para la educacion y el aprendizaje* (1994), *Pedagogia de la comunicación en la educación popular* (1995), *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria* (2004). Ela constitui a expressão de um caminho dedicado à pensar uma Pedagogia da Comunicação que mude a escola. (CRUZ PRADO, 2018).

³ O professor Dr. José Eustáquio Romão fez esta revelação durante a abertura do *XI Encuentro Internacional Del Foro Paulo Freire - Educación, Paz y Democracia*, realizado na Universidad Del Atlántico, Barranquilla, Colômbia, no dia 20 de setembro de 2018.

Gutiérrez morreu em novembro de 2016, mas o conjunto de sua obra – produção teórica e prática – segue orientando os caminhos da pesquisa em educação, com olhar rigoroso para a necessidade de se pensar os processos pedagógicos por um teoria da Pedagogia da Linguagem Total (IPF, 2016).

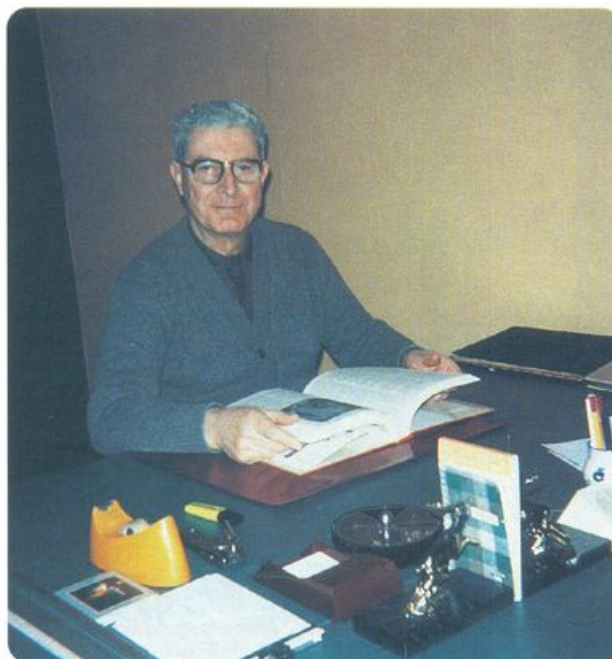
Ainda no curso dessa apresentação dos precursores da Linguagem Total para a América Latina, cabe, também, tecer uma linha histórica sobre o "mentor" e "guia" de Gutiérrez no mundo da Linguagem Total, o professor e frade marista *Antoine Vallet*, que o orientou na sua passagem como estudante-pesquisador na França.

2. Linguagem Total – Um Pioneiro: Frère Vallet

O pioneiro da teoria da Linguagem Total é Antoine Vallet, o frade marista que foi mestre e referência do educador Francisco Gutiérrez.

Figura 2

Frère Antoine Vallet na mesa de trabalho.



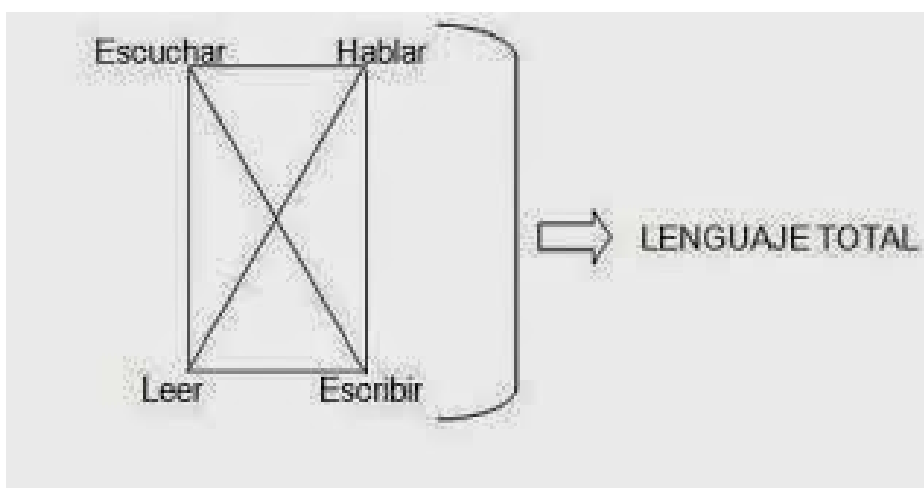
Frère Antoine Vallet à sa table de travail.

Fonte: *Site Présence Marista*; estermartinlozano.blogspot.com

A teoria da linguagem total elaborada por Antoine Vallet relaciona e conecta escuta, fala, leitura e escrita. O cruzamento e mescla desses códigos verbais, somados aos não verbais, irão incorporar as linguagens audiovisuais como linguagens que fundamentam a proposta teórica de Antoine Vallet à de Gutiérrez Pérez.

Na figura 2, nota-se como a ideia da linguagem total de Vallet é uma síntese que surge a partir da escuta, da fala, da escrita e da leitura amplificada pelos recursos audiovisuais que para Vallet vai ser concretizado a partir do uso da linguagem cinematográfica.

Figura 3
Teoria da Linguagem Total



Fonte: Site Présence Marista; estermartinlozano.blogspot.com

A história dos estudos sobre o conceito de *Langage Total* – Linguagem Total –, tem como sede geográfica, historicamente localizada, a capital francesa, Paris, no fim dos anos 20 do século passado, movida pelo crescente interesse da Igreja Católica na linguagem dos meios de comunicação (SANTOS, 2016).

O projeto de educação, utilizando a linguagem audiovisual da época, com destaque para a linguagem cinematográfica, nas escolas francesas católicas, foi liderado, em Paris, pela Organização Católica Internacional de Cinema, a OCIC. Esse projeto teve o frade Antoine Vallet, a partir dos anos 50 do século XX, como precursor do conceito de Linguagem Total na Europa (MARTINS, 1973).

É importante lembrar que a França é o país que inaugurou as imagens em movimento na tela grande. Aquilo que foi chamado de “cinematógrafo” pelos irmãos Lumière causou

espanto aos franceses e ao mundo, no fim do século XIX, mais precisamente em 1895, com a primeira exibição pública de imagens em movimento, na região central de Paris. Várias tentativas em relação ao mesmo feito se desenvolveram em outras regiões do planeta, simultaneamente, ou até mesmo antes, mas nenhuma delas tiveram o êxito dos irmãos franceses. Seus nomes ficariam eternamente vinculados à invenção do cinema, enquanto fenômeno da Ótica – tratado da Física – cujo princípio é a persistência retiniana (as imagens ficam retidas na retina por 1/10 de segundo), provocando, por meio de uma projeção de fotogramas (estáticos) a uma velocidade maior, a ilusão do movimento.

Figura 4
Irmãos Lumière e a invenção do cinema



Fonte: Revista Galileu. A história dos irmãos Lumière. Ilustração de Bernardo França.



Fonte: Google: https://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_e_Louis_Lumière

O motivo de tamanho espanto foi a sequência de imagens em movimento, “gigantes”, de um trem chegando à estação, que fizeram os convidados saltarem de suas poltronas assustados com aquilo que parecia ser a própria realidade saltando para fora da tela de projeção, diferente da imagem fixa da fotografia, da pintura e das tentativas frustradas de apreensão da realidade com todos os seus elementos, inclusive, com o movimento.

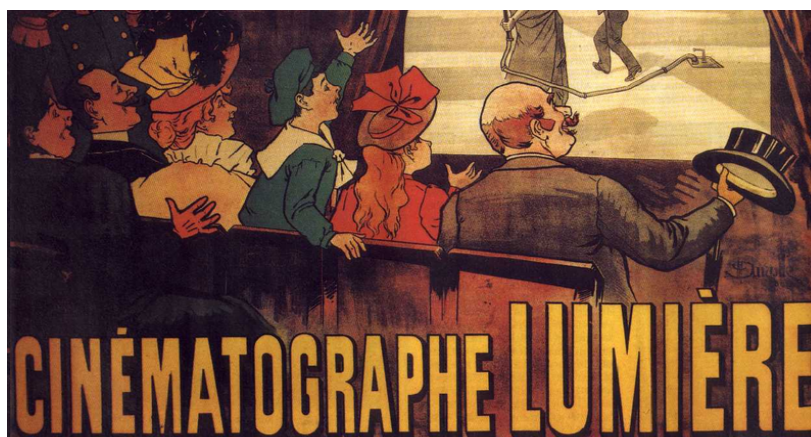
Beatriz e Bernardo França, ao ilustrarem o início da história do cinema para a revista Galileu, explicam esse acontecimento que causou espanto na Paris do fim do século XIX.

A primeira exibição aconteceu no Grand Café, em Paris. Dentre os 10 filmes exibidos na noite de estreia, o primeiro trazia alguns segundos de trabalhadores da fábrica da família Lumière. O resultado foi tão realista que, em 1896, o público saiu correndo. quando viu a cena de um trem se aproximando (FRANÇA; FRANÇA, 2020).⁴

Na realidade, a projeção realizada em Paris, no Grand Café, situado no Boulevard de Capucines, em 28 de dezembro de 1895, embora seja considerada a inauguração do cinema no mundo, foi a segunda, pois a primeira teria sido realizada ainda em Ciotat, cidade localizada a sudeste da França, onde os irmãos inventores tinham uma fábrica.

Figura 5

Primeira Projeção Pública do Irmãos Lumière



Fonte: Uol. Aventuras na história.

Se a invenção do “cinématographe”, em 1895 pelos irmãos Lumière – Auguste Marie Louis Nicholas Lumière (1862-1954) e Louis Jean Lumière (1864 -1948) –, posteriormente conhecido como cinema, é o marco da revolução da linguagem audiovisual, nos primeiros

⁴ Esta citação literal não faz referência ao número de páginas porque é parte de uma publicação digital no *site* da revista Galileu.

anos, ainda como “cinema mudo”, mas, logo depois, sonoro (1927)⁵, é com *Georges Méliès* que a linguagem cinematográfica passa a dar corpo ao marco estético da Sétima Arte, no final do século XIX, na Paris da *Belle Époque*.

Embora *Méliès* seja considerado o “pai” da linguagem cinematográfica, cabe destacar a figura de uma jovem francesa, oprimida na própria historiografia do cinema, chamada *Alice Guy-Blaché*. “Oprimida” porque não mencionada nas maioria das obras que tratam da história do cinema. Entretanto, nos livros de história da Sétima Arte mais atentos e menos sexistas, é considerada a primeira mulher a fazer cinema e, também, uma das pioneiras do cinema narrativo, *Guy-Blaché* tem sido destacada na literatura recente do cinema como precursora da linguagem cinematográfica. Não cabe, aqui, estender-se sobre o tema, mas é necessário fazer esse registro histórico sobre a presença feminina na invenção da linguagem cinematográfica. Por isso, evocar, aqui, o nome da cineasta Alice Guy-Blaché é um compromisso com a justiça histórica de uma pesquisa que tem compromisso com a verdade, ainda que numa menção sintética (PÉCORA, 2020).

Figura 6

Alice Guy-Blaché - Primeira cineasta da história do cinema



Fonte: Mulher no cinema. Entrevistas. Retrato de Alice Guy-Blaché

O contexto do cinema e da linguagem cinematográfica é o que desperta, no frade marista Antoine Vallet, o interesse pela linguagem audiovisual e, por via de consequência, a criação da concepção da Linguagem Total, que nasce na iminência do que viria a ser a aurora

⁵ Como o próprio cinematógrafo, a sonorização do filme resultou de várias tentativas de inventores e cientistas. Inicialmente os filmes eram acompanhados por música, geralmente executadas ao vivo. No entanto, o primeiro filme, *O cantor de jazz*, de Alan Crosland, com som sincronizado no próprio celulóide, foi projetado, nos Estados Unidos, em 1927.

da “videosfera” de Debray, nos anos 60 do século XX, com o domínio da televisão e da comunicação de massa pelos norte-americanos, como destaca o professor José Eustáquio Romão, no artigo Paulo Freire e a Imagem:

Para Debray, a videosfera tem início nos anos 60 do século XX, com o lançamento da televisão a cores. Porém, neste caso, ao contrário do que os freirianos pensamos, para ele, a mão do artista foi substituída pela luz, a partir do aparecimento da fotografia e as artes plásticas sofreram um golpe de morte. Não! As artes plásticas libertaram-se do “Realismo Psicológico” e passaram a trilhar seu próprio caminho, nas sendas do “Realismo estético”. Além disso, os recursos audiovisuais constituíram (e constituirão), notável instrumento a serviço da ciência e da educação, como sempre destacou Paulo Freire – um pioneiro de sua utilização na educação de adultos (ROMÃO, 2010, p. 89).

O professor Martins, que também foi um irmão marista e trabalhou, por mais de 40 anos, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), como professor das disciplinas de cinema, teve o “... prazer de conviver”, segundo ele, com o criador do termo e conceito da Pedagogia da Linguagem Total, Antoine Vallet, durante o tempo em que realizava estudos na França, em Saint-Étienne e Lyon. Martins explica que coube a ele, em conversa com Vallet “...salientar... que a denominação mais apropriada seria 'Pedagogia da Linguagem Total', uma vez que se trata de princípios pedagógicos [e] de utilização dos meios modernos de comunicação para a formação do educando” (MARTINS, 1973, p. 84).

Ainda de acordo com o irmão Martins, foi:

O próprio autor do *Du Cineclub au Langage Total* que fez notar, no rodapé do seu livro, que o termo Linguagem Total, utilizado pela primeira vez no Congresso do Centro Internacional do Filme para a Juventude, em Oslo (outubro de 1964), não é bastante claro para traduzir suas preocupações. A denominação foi, no entanto, adotada por faltar no momento outra mais adequada (*ibid.*, p. 84).

A ideia dos estudos da OCIC, que estava assentada na educação dos meios de comunicação de massa e centrada nos estudos da linguagem cinematográfica, passa, com a presença de Vallet, a ganhar outra dimensão porque ele entende a força das linguagens escrita, visual e sonora como uma síntese que aponta para o conceito de linguagem total:

Vallet parte do princípio de que, nos meios modernos de comunicação às massas, a linguagem das palavras, a linguagem das imagens e a linguagem dos sons estão de tal maneira unidos como elementos de comunicação que não se pode falar em linguagens opostas ou estranhas, mas como constituindo-se numa única linguagem, dispondo de três séries de signos como meios de expressão: as palavras, as imagens e os sons (*id.*, *ibid.*, p. 83).

O frade francês também foi o responsável pela criação do *Institut du Langage Total*, em Saint-Étienne, sede e local das pesquisas por ele lideradas para aperfeiçoar a pedagogia que, na aurora dos anos 60 do século XX, transformava a dimensão social dos usos dos meios de comunicação na educação.

De acordo com a homenagem realizada pelo *site* francês *Présence Mariste*, que se refere a Vallet, pelo nome de irmão marista "Louis-Antoine", ele está marcado na história pelos experimentos no campo da educação como um pioneiro: "O nome de Antoine Vallet está ligado ao de uma experiência original conduzida no campo da educação e dos meios de comunicação moderna, a Linguagem Total" (FAURIE, 2004 - Tradução de Robson de Sousa)⁶. Antoine Vallet inscreve o seu nome na história porque reinventa, no tempo da sua trajetória de vida, pedagogias que se apropriam da linguagem audiovisual para o campo da educação, a partir dessa incessante busca por criar novas possibilidades para aprender. Para ele, aprender é trabalhar, na escola, as linguagens que, somadas, são capazes de aumentar a possibilidade de o educando fazer relações e produzir seu próprio conhecimento, como ressalta Gutiérrez (1978).

Essa síntese, marcada pelo uso das potencialidades dos meios de comunicação, não é uma simples adaptação, mas, a recriação, a reinvenção das ideias pela expressão, utilizando as características da linguagem audiovisual dos *media* que, naquela época, já vislumbravam a força de uma síntese, que juntava todas as linguagens em uma outra coisa, chamada Televisão. O impacto desse meio foi tão forte que fez Vallet dar a ela um tom de divindade:

Deus ama a Televisão? "Deus ama toda criação, mas se ele pudesse ter uma preferência, creio que seria pela TV..." Irmão Vallet escreveu essas linhas em fevereiro de 1991. E já fazem seis anos que ele pôs a questão ao próprio Deus. Pode-se pensar que ele foi confortado em suas convicções (FAURIE, 2004)⁷ [Tradução: Robson de Sousa].

E, para ajudar a corroborar e re-afirmar a citação de Vallet, Gutiérrez destaca a adolescência do fim do século 20 como "hijos de la televisión"⁸ (1981, p. 148).

São esses "filhos da televisão", hoje "filhos da *Internet*", a quem se destinou, nas décadas de 50, 60 e 70 do século passado, com a Ação Católica, a criação de centros e institutos que, de fiscalizadoras de temas morais do início das produções cinematográficas do

⁶ "Le nom d'Antoine Vallet est lié à celui d'une expérience originale menée dans le domaine de l'éducation et des moyens de communication modernes, le Langage Total" (FAURIE, 2004).

⁷ Dieu aime-t-il la Télé ? « Dieu aime toute la création, mais s'il pouvait avoir une préférence, je crois que ce serait pour la Télé... » Frère Vallet écrivait ces lignes en février 1991. Et voilà six ans déjà qu'il est allé poser la question à Dieu lui-même. On peut penser qu'il est conforté dans ses convictions (FAURIE, *ibid.*)

⁸ "... filhos da televisão". (Tradução de Robson de Sousa).

século XX, passaram a exercer um protagonismo importante no uso dos meios modernos de comunicação para a educação de crianças e adolescentes, já a partir da década de 60 do mesmo século. O eixo temático já não era mais a defesa da “moral cristã fiscalizadora”, mas uma nova compreensão humanista de como a educação pode ser transformada pelo uso das imagens, sons e palavras.

A pedagogia de uma linguagem total, que só pode ser compreendida na sua totalidade, porque se destina a reelaborar cada linguagem a partir da desestruturação de estruturas audiovisuais que, se não forem radicalmente reconstruídas, criadas e pensadas, nada terão e nem poderão contribuir para os desafios da educação para mudança, para a crítica, cidadania e libertação, em que o "emissor é receptor ao mesmo tempo" (RIVERO, 2005; SANTOS, 2016; APARICI&MATILLA, 2016; GUTIÉRREZ, 1981).

Os trabalhos que conduziram Vallet a pensar a estrutura e leitura de um conjunto de mediações têm início em 1952, com o convite para uma "grande aventura", que era justamente usar o filme e a linguagem cinematográfica nas escolas católicas:

Mas, em 1952, o Congresso do *Office Catholique International du Cinéma*, em Madri, convidou os educadores a inserirem a formação cinematográfica nos horários e programas dos estabelecimentos escolares. Para responder a este convite, uma associação foi criada, presidida por Frère Vallet. É “Filme e Juventude”. Está-se no início de uma grande aventura... (FAURIE, 2004)⁹ [Tradução: Robson de Sousa].

Uma pedagogia que rompe as fronteiras francesas de Saint-Étienne e Lyon, ganha outros continentes e, mais intensamente, é recriada e praticada nos países da América Latina, principalmente na América Central, com destaques também para "... Peru, Colômbia, Venezuela etc.", e na América do Sul. (MARTINS, p. 85, 1973).

O professor Romão (2023) dá um testemunho importante sobre a participação ativa dele no movimento cineclubista do Brasil.

Tomo a liberdade de lembrar que o movimento cineclubista no Brasil também referenciou-se no *Office Catholique International du Cinéma*. Eu mesmo participei de vários e cheguei a fundar e dirigir um deles por mais de uma década: o Centro de Atividades Cinematográficas (CAC) que, transformado em Centro de Atividades Culturais, existe, até hoje, em Juiz de Fora, MG. Durante a ditadura militar (1964-1985) o CAC era uma das únicas possibilidades de engajamento e militância política, especialmente no momento de maior repressão. Por meio da projeção de filmes e de curso de cinema, buscávamos fazer educação popular, ludibriando a censura. Lembro-me, por exemplo que, numa campanha política para prefeito, a Lei Falcão proibia veicular imagens em movimento dos candidatos, na televisão. Só

⁹ Mais en 1952, le Congrès de l'Office Catholique International du Cinéma, à Madrid, invite les enseignants à insérer la formation cinématographique dans les horaires et programmes des établissements scolaires. Pour répondre à cette invitation, une association est créée, présidée par Frère Vallet. C'est "Film et Jeunesse". On est au début de la grande aventure... (FAURE, 2004).

eram permitidas imagens estáticas (fotos). Driblamos a censura fazendo filmes – não estavam na lista das proibições da mencionada lei –, que projetamos nos bairros. O mesmo deve ter acontecido em outras regiões do País (Depoimento ao autor da dissertação em 2023).

Gutiérrez, considerado o discípulo mais próximo de Vallet, encarregou-se de aplicar as ideias do professor francês, da universidade de Lyon, nos países da América Latina. Com o costarricense estão o cubano Luis Campos Martinez e Ramon Padilla (MARTINS, 1973, p. 86).

Essa jornada pela vida, obra e trabalho do irmão marista Antoine Vallet destaca a importância dessa contextualização para a produção do conhecimento que, no curso das preocupações institucionais da Igreja Católica com o cinema e pelo trabalho dedicado para conhecer e educar para a linguagem da Sétima Arte, rompe as fronteiras da Europa e chega, no fim da década de 60 do século passado, na América Latina, para experimentar outras possibilidades de educação pelas técnicas e linguagens audiovisuais. Até porque, o contexto dos continentes europeu, centro-americano e sul-americano muda radicalmente.

Como disse Faure (2004), ao mencionar uma pergunta de Vallet sobre se "Deus ama a TV?", a sequência da resposta não deixa dúvidas que ele vislumbrava a televisão como o meio de comunicação, por excelência, para estruturar a metodologia da Linguagem Total.

Antoine Vallet morreu no dia 21 de dezembro de 1997. Ele não chegou a perceber os primeiros passos da popularização da rede mundial de computadores.

Contudo, a pergunta que se poderia fazer agora é: – Deus ama a *Internet*? É com essa pergunta que se dará o próximo passo para a compreensão da linguagem total, com vistas para uma reflexão sobre suas potencialidades de inserção no contexto da educação à distância, *online* e conectada pela rede mundial de computadores, a *Internet*.

3. Comunicação, Linguagem Total e Educação à Distância.

Olhar para a EaD do século XXI implica pensar a sua abordagem intensa e ancorada na rede mundial de computadores.

Por isso, como já foi reforçado nos capítulos anteriores, a EaD investigada nesta pesquisa é a que se materializa na *Internet* e pela *Internet*. Usando uma expressão da professora Cruz Prado (2018), “Nem mais, nem menos”.¹⁰ [Tradução Robson de Sousa]. Portanto, quando se aborda a educação à distância na *Internet*, o canal utilizado para o

¹⁰ “Ní mas, ni menos”

“encontro” entre estudantes, professores e a IES, é o ambiente virtual de aprendizagem, o AVA.

Então, o desafio crítico dessa proposta de re-criar um ambiente virtual de comunicação é o de pensar as possibilidades dessa leitura crítica, a partir de Freire e Gutiérrez, para um olhar pedagógico da comunicação na EaD. Ou seja, de uma pedagogia da comunicação do ambiente virtual de aprendizagem.

Como foi visto, a partir da pesquisa netnográfica, realizada pelo SEMESP, as educandas e os educandos utilizam as redes, inclusive, para apontar os problemas e percepções sobre a EaD. A Netnografia capta justamente a percepção das pessoas, neste caso, estudantes da educação superior, a partir daquilo que estão publicando e compartilhando na *Internet*, redes sociais, *blogs*, *vlogs* etc. A Netnografia, como dimensão científica da etnografia aplicada aos ambientes virtualizados da rede mundial de computadores e seus assemelhados, indica muitos caminhos e demonstra achados como foi visto na pesquisa do SEMESP (2016).

Godoy *et al* ao citar o criador do método netnográfico Kozinets explica o contexto do surgimento da netnografia:

Neste caso, a netnografia surge como uma das possibilidades de métodos a serem utilizados. A netnografia consiste em um método qualitativo e interpretativo, adaptado a partir de técnicas, procedimentos e padrões metodológicos da etnografia, que auxilia na investigação da cibercultura e do comportamento das comunidades virtuais. As comunicações mediadas por computadores, que ocorrem nos grupos de discussão, fóruns, blogs, redes sociais, etc. constituem fontes de dados que auxiliam na compreensão do fenômeno cultural na Internet (2020, p. 21).

Então, aqui, é possível partir da ideia da percepção, como uma questão básica e radical na perspectiva gutierriana, para toda a construção da teoria da linguagem total. Gutiérrez, ao entrar em contato com os estudos do professor Vallet e por ser também um pesquisador com formação audiovisual, como ratifica a professora Cruz Prado, encontra, ali, um “ponto de fuga” para trabalhar uma pedagogia dos meios de comunicação:

Sim, Francisco estudou cinema. Ele de fato estudou cinema e era muito bom, muito bom fazendo cinema. Ele estudou também fotografia e foi o que lhe permitiu encontrar esse ponto de fuga, isso é muito interessante, porque sempre que vemos uma foto acreditamos que é representação da realidade.. Francisco desmistificou isso e disse, não, essa não é a representação da realidade” (2018, p. 112)¹¹ [Tradução: Robson de Sousa].

¹¹ “Si, Francisco estudió cine, de hecho estudió cine y era muy bueno, muy bueno haciendo cine. Estudió también fotografía y fue lo que le permitió encontrar esa, ese punto de fuga, que eso es muy interesante, porque siempre cuando uno intenta ver una foto, una película, uno cree que esa es la representación de la realidad. Francisco desmitifica eso. Hice no, esa no es la representación de la realidad” (2018, p.112).

Essa capacidade crítica e problematizadora de perceber os pontos de fuga permitiu, ao professor Gutiérrez, chamado sempre pela professora Cruz Prado de “Francisco”, durante todo o tempo da entrevista, olhar para a proposta da linguagem total como uma possibilidade de aplicação na América Latina e a pensar, naquele momento, num debate sobre a utilização dos meios de comunicação de massa.

A televisão era, na América Latina, a grande novidade da década de 60 do século passado, assim como o cinema fora a novidade tecnológica do início do século XX, utilizada pelo professor Antoine Vallet, antes da televisão.

Gutiérrez insistia que a linguagem total como proposta pedagógica não é simplesmente usar os meios de comunicação social como instrumentos técnicos: “Por isso temos repetido, com frequência, que a comunicação, antes de ser um processo técnico, é eminentemente humano... Toda pedagogia deverá basear-se no processo de comunicação e não tanto nas técnicas audiovisuais” (1978, p. 34).

Essa preocupação realçada pelo professor Gutiérrez, embora datada da segunda metade da década de setenta do século XX, avança sobre o século XXI como uma preocupação educacional histórica, atual e impregnada de sentidos sobre o contexto da educação à distância.

No entanto, é necessário concentrar o foco sobre a relação da linguagem total com o AVA e a EaD para se pensar nas aproximações possíveis e aplicação no contexto da educação à distância mediada pela *Internet*.

Quando Gutiérrez reelabora a metodologia da linguagem total como uma proposta pedagógica da comunicação, ele pensa uma apropriação crítica das linguagens não verbais, verbais, escritas, icônicas, como formas de expressão, que “... implica em subordinar os meios de comunicação aos fins humanos em que se fundamenta o processo educativo” (GUTIÉRREZ, 1978, p. 55). Não se trata apenas de usar os meios de comunicação como técnica audiovisual, como instrumento para fazer um *upgrade* tecnológico da experiência da sala de aula tradicional para uma moderna e *high tech*. Para o professor Gutiérrez, pensar a educação se traduz em buscar novas experiências que permitam, ao estudante e à escola, trabalharem formas de expressão vitais para a educação: “Precisamos encontrar novas formas. Esta tarefa de procurar também cabe aos pedagogos. Uma escola que queira preparar o cidadão para a nova sociedade há de procurar, o quanto antes, formas de comunicação participante” (*id.*, *ibid.* p. 45).

A “Comunicação a nível base” dentro de um processo para desvelar o “professor-informador e o aluno-ouvinte, substituído pelo professor-animador e aluno-investigador” (LIMA, *apud* GUTIÉRREZ, *ibid.*, p. 45).

E, nesta perspectiva de desvelar e propor uma reinvenção das pedagogias por uma pedagogia da linguagem total, Gutiérrez apresenta uma definição muito precisa para se compreender a amplitude e a abrangência dessa abordagem pedagógica, que ele pensava em meados da década de 60 do século passado:

Quando falamos de linguagem total nos referimos às diferentes formas ou técnicas de expressão utilizadas pelo homem (ser humano), através das diferentes etapas históricas e que, em nosso século, foram sintetizadas nos Meios de Comunicação Social, especialmente a linguagem do cinema e da Televisão (*ibid.* p. 48-49).

O cinema e a televisão definiam bem, tanto para Vallet quanto para Gutiérrez, a reunião das linguagens expressivas da imagem em movimento, da fala, das músicas, dos efeitos e, por isso, eles defendiam a ideia de que uma pedagogia da linguagem total, considerando a capacidade expressiva dos meios de comunicação, deveria passar pelo estímulo de todos os sentidos humanos que captam a atenção e modificam a intervenção e a relação humana no mundo e com o mundo. Por isso, a “mirada” para os meios de comunicação, porque Gutiérrez percebia neles a tradução da vitalidade humana que a escola insistia em desconsiderar e, por conta desse deixar de lado, o mundo da escola não se conectava ao mundo dos estudantes, impregnados de imagens e sons em movimento diante da ausência de vitalidade da escola: “Vimos educando a criança para o mundo da mente, da inteligência, quase esquecendo absolutamente em colocá-la em contato com a realidade vital, por isso, somos tão toscos em nossa comunicação afetiva” (GUTIÉRREZ, 1978 p. 53).

Para Gutiérrez, a escola não pode desconsiderar a dimensão afetiva da vida dos estudantes; do contrário, esse entorpecimento é a resposta viva das educandas e educandos sobre a escola. Ele propõe uma escola viva e crítica com a abordagem da Linguagem Total “... é evidente que já não se pode manter o dogmatismo professoral como método de ensino” (*ibid.* p. 57). Logo, essa preocupação se acentua quando se observa a percepção dos estudantes a partir da pesquisa do sindicato das mantenedoras (SEMESP, 2016) sobre como as educandas e educandos sentem, percebem e relatam as experiências ao realizar um curso em EaD.

A ausência dos aspectos vitais, tão exigidos por Gutiérrez na construção da sua abordagem pedagógica sobre como transformar os espaços educativos em espaços vivos para a educação, parece que, mesmo com a virada de século e da passagem da televisão para a

Internet e de uma EaD mergulhada na rede mundial de computadores, os sintomas relatados pelos estudantes ainda são os mesmos.

Para a professora Cruz Prado, companheira de vida e investigação científica sobre educação do professor Gutiérrez, as IES estão apenas trocando o rabo do macaco: “É como falamos em espanhol, estamos oferecendo o mesmo macaco com rabos diferentes. Então, quer dizer, o mesmo macaco, não existe mudança” (2018, p. 116)¹² [tradução de Robson de Sousa].

A professora aponta que as mudanças estruturais no processo educativo, pedagógico, ainda precisam ser realizadas, efetivamente, para que o processo vital se conecte à escola, porque sem isso, o desinteresse mesmo diante de uma educação mediada pela *Internet* não deixa de ser superado:

A decepção dos estudantes é inacreditável. Mas porque, porque o sistema educacional não existe, não os estimulam e não os atraem. Não dá possibilidades para ser de fato e de criar suas próprias aprendizagens. Aí, onde está o problema educativo, não são as tecnologias. Já te disse, nós levamos o modelo que tem nas salas de aula e colocamos no virtual, por favor, estamos oferecendo o mesmo” (CRUZ PRADO, 2018, p. 116)¹³ [Tradução de Robson de Sousa].

A professora Cruz Prado segue com uma série de perguntas que se juntam à preocupação dessa pesquisa, que é a de mostrar a importância da comunicação nos ambientes virtuais de aprendizagem da educação à distância: “Por favor, qual adolescente vai gostar disso? Se tem que ter sentido o que está aprendendo... Então, essa é a parte pedagógica, que faz falta na educação tanto virtual quanto presencial”¹⁴ (*ibid.*, p. 116).

Aqui se chega a uma constatação diante do que Gutiérrez já havia chamado atenção para essa desconexão entre o mundo da realidade vital, do mundo vivido fora da escola, em contradição ao mundo interno da escola. O que muda e atualiza a leitura dessa realidade é o deslocamento dos meios, passando do meio de comunicação de massa da época, em especial a televisão, para essa desconexão que se verifica com a rede mundial de computadores, a *Internet*, que é o ponto de encontro de todas as linguagens num único lugar. Para ele, “... educadoras e educadores estão experimentando, na própria carne, os desafios e incômodos

¹² “Es cómo decimos en español, estamos ofreciendo la misma mona, con diferentes rabos. Entonces, es decir la misma mona, no hay un cambio”.

¹³ “La decepción de los muchachos y de las muchachas es increíble, pero porque, porque, porque el sistema educativo no existen, no los excita, no los atrae, no les da las posibilidades de ser hechos, de crear sus propios aprendizajes. Ahí es donde está el problema educativo, no son los aparatos. Ya te dije si, nosotros llevamos el modelo que tenemos en la clase y lo ponemos en lo virtual, por favor ,estamos ofreciendo lo mismo” (CRUZ PRADO, 2018, p. 116).

¹⁴ “Por favor. ¿Cuál muchacho joven le va a gustar eso? Se tiene que tener un sentido lo que está aprendiendo y entonces es esa a parte pedagógica, la que le hace falta a nuestra educación, tanto virtual como presencial” (2018, p.116).

que produzem os meios de comunicação que tratam de derrubar os muros da escola” (1978, p. 23).

O desafio colocado a partir das premissas do professor Gutiérrez é o de como superar essas barreiras, os muros que estão a distanciar educandas-educandos, educadoras-educadores e a escola. Escola que, para o estudo temático desta pesquisa, são as IES que ofertam cursos na modalidade da educação à distância e, as salas de aulas, são os ambientes virtuais de aprendizagem. O AVA, como já foi dito, é o local do encontro pedagógico dos sujeitos da educação.

4. Freire e Gutiérrez - Pedagogias possíveis para a superação da Extensão com Linguagem Total na EaD.

A teoria do conhecimento de Paulo Freire é considerada, por muitos estudiosos da comunicação, como uma teoria que se preocupa em compreender a comunicação como aspecto radical de todo o processo educacional. Neste sentido, o olhar crítico e atento de Freire sobre a radicalidade da comunicação para a libertação das oprimidas e dos oprimidos, o evidencia como marco referencial entre os teóricos da comunicação.

Entre os pesquisadores, chama a atenção a defesa contundente que é realizada pelo professor emérito da Universidade de Brasília, Venício Artur de Lima:

A proposta de uma comunicação libertadora freireana (*sic*)¹⁵, alongamento de todo um pensamento e uma práxis voltados para a “prática da liberdade”, continua oferecendo uma alternativa desafiadora para o campo de estudos da comunicação, sobretudo como referência normativa e ética nas circunstâncias históricas destes tempos dominados pela interatividade virtual, tornada possível pela revolução digital e pela internet (2021, p. 99).

A comunicação, como preocupação central da teoria freiriana, está colocada em toda a produção intelectual de Freire, desde o primeiro trabalho publicado na década de 50 do século XX ao seu último livro, publicado em vida, *Pedagogia da autonomia*, de 1996. Mas, é em *Extensão ou Comunicação?* (2013) que se consolida uma abordagem comunicacional do professor Paulo Freire de modo direto, em oposição à “extensão”, que não pode ser comunicação, como ressalta o professor Venício:

¹⁵ Aqui, cabe lembrar que o “e” temático do termo Freire é que deve ser sacrificado em favor da eufonia e, não, o “i” do sufixo “iano”, uma vez que os sufixos, como todos os afixos, são portadores de significado e, portanto, invariáveis.

Partindo do desafio concreto que emerge de sua prática com camponeses no processo de reforma agrária no Chile, dos anos 1960, Freire faz uma crítica rigorosa da “extensão rural”. Desenvolve, então, a alternativa teórica e prática da comunicação dialógica humanizadora e libertadora. Ela se situa no polo oposto da comunicação como “transmissão” e se funda na crença do ser humano como sujeito criador e transformador do mundo, e em uma teoria gnosiológica na qual, sem o diálogo (comunicação) entre iguais, não se produz conhecimento. A comunicação passa a ser, por definição, necessariamente política e libertadora (*ibid.*, p. 98-99).

Portanto, a aplicação do pensamento comunicacional de Paulo Freire, embora construído, histórica e concretamente, para refletir a realidade dos problemas educacionais brasileiros, permite, na opinião do professor Medisch, uma diversidade de aplicações práticas: “Diversas são as possibilidades práticas de aplicação das ideias de Paulo Freire na Comunicação Social” (2008, p. 8). Esta constatação também está apoiada, como se pode perceber no debate levantado por Venício Artur de Lima, ao defender as ideias de Freire como parte do pensamento comunicacional. Meditsch e Faraco também destacam a abrangência alcançada pela obra de Freire ao ser aplicada nas diversas áreas do conhecimento e confirmam as ideias de Freire dentro de uma abordagem da pesquisa em comunicação: “Na área da Comunicação, suas ideias influenciam principalmente estudos de comunicação e cultura, comunicação popular, recepção e educação para a mídia” (COGO, 1999, *apud* MEDITSCH; FARACO, 2008. p. 26).

A validação, diversidade e aplicação do pensamento freiriano, com destaque para as pesquisas em comunicação, ressalta a importância de incorporá-lo nessa abordagem sobre a EaD, somada às ideias do professor Gutiérrez. Esse encontro, essa aproximação de concepções pode colaborar para futuras propostas e abordagens de re-construção, re-criação e co-criação da presença humana, vital, nos ambientes de aprendizagem. Como dissera Meditsch, a abordagem humanista de Freire representa uma síntese do arcabouço prático e teórico das ideias que o influenciaram ao longo de sua jornada:

Ora, o pensamento de Paulo Freire adquiriu a sua força evoluindo... incorporando o que de melhor captava de todas as influências que recebeu, ao invés de burramente as renegar. Como todo grande pensador, Freire não tirou apenas de sua própria cabeça o que viria a se tornar reconhecido como a sua contribuição original, mas de uma síntese genial de ideias que chegaram a ele em diferentes momentos de sua vida. De fato, a simplicidade da linguagem do educador expressa uma síntese bastante complexa, como têm constatado alguns autores (*ibid.*, p. 2).

Se, por um lado, Freire sintetiza as influências que recebeu ao longo da sua trajetória formativa, por outro, ele também é referência para pesquisadoras e pesquisadores em todas as áreas do conhecimento. Entre eles está o próprio Francisco Gutiérrez Pérez, que faz a síntese

da abordagem de Antoine Vallet, somada à práxis de Paulo Freire. De acordo com a professora Cruz Prado, Freire é o autor com quem Gutiérrez mais dialogou e incorporou conceitos para a construção de uma Pedagogia da Comunicação:

Bom, eu creio que Francisco teve várias influências como, Freinet, Piaget, Illich, mas creio que a principal foi a de Paulo Freire. Com Paulo Freire ele teve um encontro que foi muito marcante e acredito que foi o primeiro encontro quando Paulo Freire estava no exílio. Eles tiveram uma reunião em Persépolis, quando Paulo Freire ganhou o prêmio mundial da Educação, da UNESCO e os representantes do governo brasileiro se levantaram e saíram da reunião em protesto contra a premiação que Freire tinha acabado de receber. Paulo Freire começou a chorar. Os dois, Francisco e Paulo Freire, choraram juntos e acredito que isso marcou muito porque a parte subjetiva marca muito. É diferente de ir para uma palestra, um conferencista, um teórico. Ver um ser humano tão meigo, como contava Francisco, que era Paulo, chorando sobre o ombro dele por conta do que havia acontecido. Em vez de estar feliz pelo prêmio, ele estava chorando por seu país. Acredito que isso marcou muito a vida de Francisco. Mas, obviamente que não foi apenas isso. Destaquei isso porque entra pela parte afetiva, porque a abordagem de Francisco sempre é pela parte afetiva e não pela racional. Não é o racional que define as coisas, é o afetivo, o emocional. Então, este elemento foi muito forte para ele e, obviamente, toda abordagem de nível racional que faz Paulo, que contribuiu muito para Francisco” (CRUZ PRADO, 2018, p. 117-118)¹⁶ [Tradução: Robson de Sousa].

Essa soma de ideias e influências apresenta ao corpo desse debate a comunicação como estratégica para compreensão da EaD e do ambiente virtual de aprendizagem. E, ao utilizar a categoria comunicação, faz-se referência ao sentido dessa categoria trabalhada em Freire, principalmente no livro *Extensão ou Comunicação?* Aqui a comunicação não é entendida como mero “blá,blá, blá”, transferência de “comunicados”, nem como “prescrição”, como ressalta o próprio Freire ao se contrapor às práticas extensionistas. Se, em *Extensão ou Comunicação?* Freire estava preocupado em entender o silêncio dos camponeses diante do trabalho dos “especialistas”, dos “técnicos”, dos “agrônomos extensionistas”, a ideia dessa pesquisa é justamente perceber a relação entre o silêncio, o desconforto e o isolamento das educandas e educandos no AVA, na educação à distância. Porque ter-se-á a necessidade

¹⁶ “Bueno, yo creo que Francisco tuvo varias influencias, Freinet, Piaget, Illich, pero creo que la que fue fundamental fue con Paulo Freire. Con Paulo Freire él tuvo un encuentro que lo marcó mucho y yo creo que fue el primer encuentro del. Cuando Paulo estaba en el exilio, tuvieron una reunión en *Persépolis* y a Paulo la UNESCO le dio el premio mundial de Educación y los representantes del gobierno brasileño se levantaron de la reunión y se fueron y Pablo se puso a llorar. Se puso a llorar con Francisco porque estaban juntos y yo creo que eso marcó mucho porque la parte subjetiva marca mucho. Es diferente o ir a un ponente, a un conferencista, un teórico que, que ver un ser humano tan tierno, como me decía Francisco, que era Paulo llorando en el hombro del por lo que había pasado. En vez de estar feliz por el premio, estaba llorando por su país. Creo que solo marcó mucho. Pero, obviamente que no solamente eso, digamos te digo esto porque uno entra por la parte afectiva, porque el planteamiento de Francisco siempre es se entra por la parte afectiva no por la racional. No es lo racional lo que define las cosas, es lo afectivo, es lo emocional. Entonces, este elemento fue muy fuerte para él y, obviamente, todo el planteamiento ya nivel racional que hace Paulo, que le sonaba mucho a Francisco”(CRUZ PRADO, 2018, p. 117-118).

investigativa de apontar uma “intenção dialógica”, como escrevera Paulo Freire, ao refletir sobre o silêncio das camponesas e camponeses:

Temos perguntado, investigado, procurado saber as razões prováveis que levam os camponeses ao silêncio, à apatia, em face de nossa intenção dialógica? E onde buscar estas razões, senão nas condições históricas, sociológicas, culturais, que os condicionam? Admitindo uma vez mais as mesmas hipóteses para efeito de raciocínio, diremos que os camponeses não recusam o diálogo porque sejam, por natureza, refratários a ele. Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. Sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do antidiálogo. O latifúndio, como estrutura vertical e fechada, é, em si mesmo, antidiálogo (2013, p. 44).

Nesse sentido, a partir do que fora destacado da pesquisa netnográfica do Semesp (2016), a pergunta que soma às preocupações de Freire, diante da condição antidiológica, é a de que a configuração estrutural do AVA na EaD se apresenta como um latifúndio antidiológico? E, como conectar as propostas de Freire e Gutiérrez para construir “intenções dialógicas”, diante do distanciamento das educandas e educandos na EaD? O desafio colocado como resposta aos questionamentos é pensar uma proposta pedagógica que reconstrua e reestruture o ambiente virtual de aprendizagem, o AVA, como um ambiente virtual de comunicação, da comunicação e das “intenções dialógicas”.

Por isso, a tríade freiriana diálogo-comunicação-educação, somada à proposta da *Linguagem Total* em Gutiérrez, pode ser essa possibilidade para hidratar um Ambiente Virtual da Comunicação.

Até porque, para Freire, o processo educacional se constrói a partir de um processo comunicacional, que tem no diálogo a sua dimensão comunicativa:

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educando, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (2018, p. 197).

Logo, o diálogo catalisa a educação pela comunicação. Até porque, sem ela, não se tem a “educação verdadeira”. Por isso, ao se apresentar a necessidade de um AVA da Comunicação, orientado para uma pedagogia da comunicação, se problematiza a mediação entre educandas-educandos com a interface que é a responsável por fazer a conexão de todos os sujeitos da educação na EaD.

Então, se o AVA é o *locus* dessas presenças e encontros, a feitura das aulas virtualizadas, a produção dos conteúdos e dos próprios espaços na interface, no AVA, deve

ser marcada pela participação dialógica de todos que estão envolvidos e pensam a oferta de cursos nas IES. Ou seja, toda a equipe de desenvolvimento, produção, criação e gestão somada às educadoras e educadores inseridas neste processo.

Como disse Francisco Gutiérrez, não se trata de instrumentalizar os meios de comunicação como técnicas de comunicação na escola, mas utilizá-las como estratégia pedagógica. “É esta a tarefa a que nos propomos com esta metodologia *da Linguagem Total (grifo nosso)*. Fazer da escola um centro de comunicação dialógica e converter os meios de comunicação em escola participante” (1978, p. 30).

No entanto, as advertências tanto de Gutiérrez, quanto as de Freire sobre a construção dessa “comunicação autêntica”, desse “estado de comunicação”, radicalizam a importância da comunicação como base de todo processo educativo e das suas pedagogias. Uma relação dialógico-dialética de presenças e encontros. “Poder-se-ia afirmar que, para a realização de uma educação autêntica, tanto educadores como educandos precisam “... colocar-se em estado de comunicação[...] Cada um deve ir ao encontro um do outro” (*id., ibid.*, p. 58). Portanto, é sob uma “genética da comunicação” (1978, p. 96) que o AVA pode ser repensado e co-criado para alcançar esse “estado de comunicação” na educação à distância do século XXI.

Um ambiente que possa superar as práticas extensionistas, que afastam, isolam e tornam a presença virtual no AVA solitária e des-orientada, no contexto da EaD, como foi apontado entre as preocupações da pesquisa netnográfica do Semesp (2016).

Não se trata aqui de definir ou apontar quais teorias da EaD se constituíram ao longo da história da educação à distância como obstáculos ou pontes à chegada da cibereducação, como bem investiga a professora Jaciara de Sá Carvalho (2015, p. 100-128), na sua tese por uma “Educação Cidadã à Distância”, mas de refletir práticas que instituem a comunicação como uma pedagogia da EaD mediada pela *Internet*.

Do contrário, como ratifica a professora Cruz Prado, apenas “...estamos oferecendo o mesmo macaco com rabos diferentes”¹⁷ (2018, p. 109) [Tradução: Robson de Sousa].

¹⁷ “... estamos ofreciendo la misma mona, con diferentes rabos” (2018, p. 116).

CONSIDERAÇÕES INACABADAS, INCOMPLETAS E INCONCLUSAS

Para um Ambiente Virtual de Comunicação

A ideia dessa pesquisa foi, antes de tudo, uma proposta crítica e provocativa para se pensar outro ambiente virtual possível da aprendizagem na EaD. Esta preocupação está conectada ao crescimento exponencial que a EaD atualmente representa para a construção de propostas pedagógicas no campo da educação superior, para as instituições de ensino superior (IES). E, se de fato, a educação à distância é uma realidade nacional que ganha, cada vez mais, destaque e espaço nas propostas pedagógicas entre as IES, logo pensar o local dos encontros entre estudantes e docentes como um espaço de relações, de conexões, de trocas, experiências e interações deve ser uma preocupação pedagógica e, não, simplesmente tecnológica, como bem ressaltou Francisco Gutiérrez e Cruz Prado.

Por isso, aproximar e dialogar com os arcabouços teóricos e práticos de Freire e Gutiérrez nesta dissertação é, para além de uma experiência investigativa, uma urgência pedagógica no campo da EaD.

A intenção de trazer para o centro da pesquisa a construção de um ambiente virtual de comunicação não é uma estratégia bizantina para ocupar espaço de destaque diante dessa modalidade, que pode superar as matrículas, se comparado à modalidade presencial na educação superior, ainda nesta década. Muito pelo contrário, é justamente pensando nesse espaço dedicado à EaD do século XXI que surge a necessidade de uma proposta pedagógica que reconheça a centralidade da comunicação. Ela precisa ser debatida e pesquisada para uma abordagem possível nessa mudança de práticas dentro dos atuais ambientes virtuais de aprendizagem, dos AVAs.

Então, o desafio está em “cambiar el chip” (PRADO, 2018, p. 113) diante de quase três décadas da EaD, consolidada e mediada pela rede mundial de computadores.

Se é incontestável que a *Internet* é, hoje, hospedeira e princípio vital da EaD, a pesquisa sobre a educação à distância não pode abrir mão de, no mínimo, refletir e tentar colocar em prática uma pedagogia da comunicação possível nas interfaces, ou nos chamados “ambientes virtuais” desse *locus* da aprendizagem ou, ainda, daquilo que se pretende que seja um espaço virtual educativo, em que as aprendizagens são realizadas e consumadas. Um espaço de encontros, de acolhimentos e de conexões; um espaço virtualizado de

“presencialidades”, como ressalta o professor Romero Tori, ao propor uma “educação sem distância” (2017, p. 72, 117-124); portanto, um espaço de aprendizagens.

Nesse contexto, é que foi apresentada a perspectiva da *Linguagem total* (1978), de Francisco Gutiérrez Pérez, e *Extensão ou comunicação?* (2013), de Paulo Freire. O núcleo investigativo dessas duas teorias colocam a comunicação como básica e radical para se pensar propostas pedagógicas educacionais. Ou seja, pensar uma ambiente virtual em que a aprendizagem tenha a comunicação como condutora do processo educacional, a partir desse referencial teórico, que é o terreno fértil para essa proposta de investigação científica.

A EaD, ainda que considerada uma modalidade da educação superior, garantida legalmente pela LDB de 1996, segue “patologizada” por uma prática de transmissão e por comportamentos de uma “educação bancária” em que as práticas de transferências do analógico para o digital estão mais para a prescrição de comunicados do que para um estado autêntico de comunicação. Da sala de aula presencial e física para o ambiente virtual e digital na *Internet*, como foi apresentado pela pesquisa netnográfica do SEMESP (2016), educandas e educandos sofrem os mesmos sintomas crônicos do “enfileiramento” - estudantes dispostos em filas de cadeiras, das salas de aula tradicionais. Nesse contexto, as práticas educacionais virtualizadas se aproximam e potencializam prioritariamente a “extensão”, ao mesmo tempo que se distanciam da comunicação.

Quando os escritos e os achados desta pesquisa propõem uma mudança de perspectiva, de olhar, de uma outra “mirada” possível diante do contexto da educação à distância, dos AVAs, para um ambiente virtual de comunicação, a proposta é a de sair da prescrição, dos comunicados, do mutismo e isolamento dos AVAs para um ambiente coletivo, participativo e de colaboração, em que a comunicação ganhe essa condição da linguagem total, preconizada pelo maestro Francisco Gutiérrez.

Construir virtualmente um ambiente expressivo e perceptivo está para além de encher o ambiente virtual de vídeos, áudios, ilustrações, animações, notícias, infográficos, realidades virtuais e aumentadas, jogos e textos.

Negar a condição de um ambiente inexpressivo, por ser instrumental e extensionista, não significa criar uma paleta audiovisual descontextualizada e ausente de uma proposta pedagógica. A expressividade é condição radical para um ambiente hidratado pela teoria da linguagem total que, ao mesmo tempo, desperta e vivifica a percepção das educandas e educandos. Mas, esse despertar, que anima e vitaliza as relações de aprendizagem pelas interfaces digitais virtualizadas, necessita ser um espaço dialógico para se criar como foi dito um “estado de comunicação”.

Assim, esse espaço digital-virtual de um ambiente virtual de comunicação denuncia tudo o que é o seu contrário: antidialógico, incomunicação, extensão, ausência de vitalidade, isolamento, transmissão, solidão, esquecimento, instrução...

Logo, em uma possível e futura proposta a ser formulada para a re-criação de um ambiente virtual de comunicação, de uma pedagogia da comunicação total, tudo o que se distancia da tríade educação-diálogo-comunicação e do uso das linguagens audiovisuais não pode ser considerado uma proposta pedagógica reinventada pela linguagem total de Gutiérrez e amparada na teoria da comunicação de Freire.

Até porque, o título deste trabalho é Ambiente Virtual na EaD - Linguagem Total e Comunicação.

Ainda que essa pesquisa esteja fundamentada nos documentos censitários do INEP e da ABED, que fizeram um raio x da EaD no Brasil, e, da percepção dos estudantes sobre a EaD nos achados da pesquisa Netnográfica do SEMESP e, mesmo depois do estado sanitário pandêmico que acachapou o mundo com o Covid-19, a partir de 2020, o que obrigou as IES a migrarem suas salas e modelos de aula presencial para o virtual, remoto e telepresencial, em 100%, a preocupação sobre o AVA é corrente e motivo dessa proposta de se estudar um outro ambiente possível da educação digital, *online* e virtualizada, em que a comunicação seja a preocupação central e destacada de uma proposta pedagógica de comunicação para o AVA, na EaD.

Poder-se-ia ressaltar, aqui, que existe a necessidade de se delinear uma proposta pedagógica e metodológica para pensar esse ambiente virtual de comunicação como superação ao ambiente virtual de aprendizagem nos termos como os que atualmente tem sustentado a EaD. Por isso, os achados dessa pesquisa documental e bibliográfica, consolidada nos aportes teóricos de Freire e Gutiérrez são importantes para acender o debate a partir desses dois autores que, embora referenciados no campo das pesquisas educacionais, não são tratados como referencial teórico para se falar dos aspectos da comunicação na educação.

No entanto, as inquietações dessa primeira fase da pesquisa foram as de olhar, mirar e admirar, na EaD, o ainda ambiente virtual de aprendizagem para, em um passo futuro, arquitetar uma proposta pedagógica para a transição do AVA atual para um ambiente virtual de comunicação. Para uma pedagogia da comunicação total. Isso não quer dizer que não se pode estabelecer elementos reais da diferenciação entre eles. Muito pelo contrário, porque, ao longo do que fora capitulado com os destaques da pesquisa netnográfica, dos números da EaD e também da entrevista com a professora Cruz Prado, é possível perceber que, ao se falar do

AVA na EaD, como foi demonstrado, pode-se afirmar, à luz das categorias de Freire e Gutiérrez, que se demonstra um ponto de partida e uma proposta de comunicação total na EaD, como transição para um ambiente virtual de aprendizagem que tenha a preocupação em se apresentar com um espaço da comunicação.

Afinal, é possível, ou não é possível a comunicação no ambiente digital da EaD? É possível ou não pensar a criação de um ambiente virtual de comunicação?

Se para Freire o diálogo é a base da comunicação e se é a partir da comunicação que a educação se concretiza, a pergunta acima é uma provocação no sentido de apontar caminhos para a superação do isolamento, da solidão, do silêncio e da falta ambientes que tenham essa preocupação de partida.

O AVA, objeto da crítica materializada neste trabalho, ao ser percebido como um ambiente de isolamento, distanciamento e solidão do estudante, atua no campo e na esteira comportamental das práticas extensionistas; “extensão”, na concepção freiriana. E, se é definida como extensão, por premissa, neste sentido, é antidialógica, centrada no projeto de EaD da IES com pouco ou nada de atenção às demandas que importam ao projeto de uma educação que tem sua pedagogia firmada e afirmada no compromisso concreto da criação de ambiente de comunicação na EaD. Assim, de um outro AVA possível.

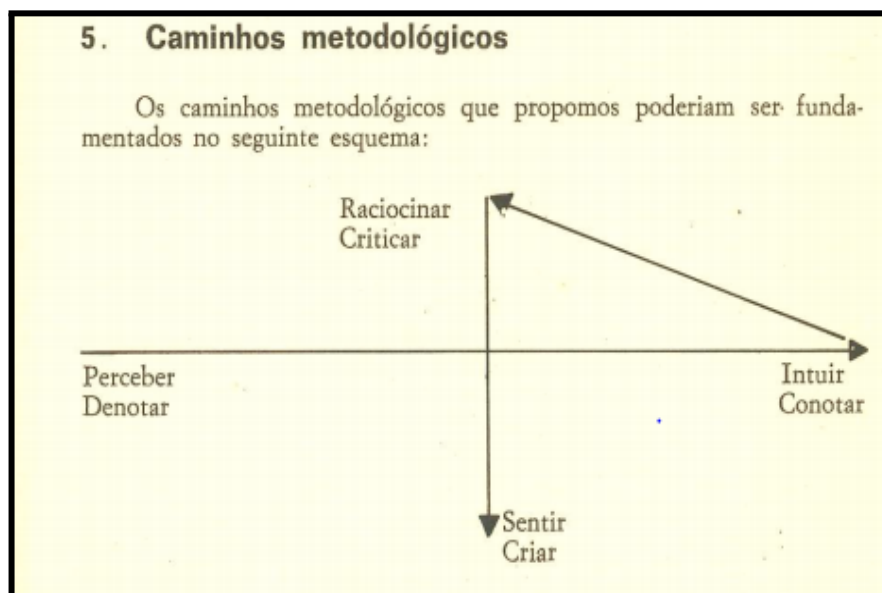
E, o que mais preocupa nessa prática é que se não fomenta o diálogo, não é possível a existência da comunicação e, portanto, ainda como foi visto em Freire, esse ato não pode existir como educação e não deveria ser chamado de educação. Pode ser tudo, menos educação, ainda que tenha alguma presença da linguagem audiovisual. Tampouco poderá ter a dimensão daquilo que foi apresentado, aqui, como uma pedagogia da linguagem total.

Neste sentido, por se tratar de um referencial teórico, que tem na educação e comunicação sua dimensão política, crítica e problematizadora, o ambiente virtual de comunicação possível é esse local que, sabendo-se crítico da in-comunicação (tudo aquilo que não pode ser chamado de Comunicação), potencializa o uso das linguagens audiovisuais, dos vídeos, fotos e sons, para promover um ambiente expressivo, perceptivo e vivo. Não se trata de apenas produzir um repositório de textos escritos alinhados num *template* visualmente chamativo, mas de se re-inventar, de re-criar e re-construir uma espaço virtual que possa conectar intenções de aprendizagens em todos os campos do saber tratados pela IES.

Logo, ao construir e criar esse ambiente virtual hidratado de intenções expressivas, tem-se um movimento da inação para a ação, do estático para o vívido, do receptor para o perceptor, que antecede a condição racional, como foi demonstrado pelo esquema criado por Gutiérrez na proposta metodológica da Linguagem total indicada no quadro 1, logo abaixo.

Quadro 1

Proposta metodológica criada por Francisco Gutiérrez.



Fonte: GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 59.

A proposta da linguagem total é uma postura crítica, portanto, intencionalmente política, ao apontar para uma concepção de educação do ponto de vista daquilo que é expressivo, assim, para além do livro, do lido e do escrito, do racional.

Na década de 60 e 70 do século XX, a televisão era a grande revolução dos meios de comunicação de massa e provocava em Gutiérrez os desafios de como seria possível utilizar a sua linguagem no contexto da educação, para além da técnica e da instrumentalização tecnológica.

Agora, nesta segunda década do século XXI, o desafio está em pensar essa prática da Linguagem Total e atualizá-la, reinventá-la, para uso na rede mundial de computadores, na *Internet*, para a construção de um ambiente virtual de comunicação que, ao considerar educandas e educandos como perceptores de uma proposta pedagógica orientada para a comunicação e crítica à extensão, usam as linguagens audiovisuais para a re-definição e atualização desses dois referenciais teóricos.

Logo, Freire e Gutiérrez podem contribuir substancialmente para a re-criação desse ambiente de comunicação virtual, que pode conectar os estudantes às condições de partida dessa teoria, que é a percepção a partir do uso e recurso dos sons, vídeos, fotos, falas e textos.

Sai a transmissão, a prescrição e a emissão de comunicados. Entra em cena uma

proposta dialógica, expressiva, perceptiva, crítica e criativa.

Mas, como fazer isso digitalmente? Sair da monotonia ao movimento; da imobilidade à vida; da extensão à comunicação; do ausente ao presente; do texto ao contexto; do monológico ao dialógico; da in-comunicação à comunicação; da monocromia ao multicolorido; da cultura do silêncio à cultura das múltiplas vozes; do tédio ao prazer e da necrofilia à biofilia; do inacabado, incompleto e inconcluso curso da vida à busca pelo ser mais e desse “estar sendo” historicamente contextualizado na realidade concreta da EaD no Brasil; da cultura do silêncio às possibilidades de se re-criar uma educação *online*, digital e virtual, que não descarta a comunicação e a linguagem total como basilares para uma ideia de EaD que potencializa prioritariamente uma pedagogia da comunicação total ?

Então, aproximar Paulo Freire e Gutiérrez para uma releitura científica atualizada daquilo que formularam há mais de 50 anos como propostas praxiológicas, os colocam dentro dos mesmos campos semânticos: diálogo, comunicação e educação.

Assim, a aproximação que alimentou a pesquisa e solicitou a presença do pensamento e de experiências vivenciadas a partir desses dois educadores possibilitou, também, indagar no próprio curso da pesquisa a importância de ter Freire e Gutiérrez como marco teórico.

O primeiro deles foi a necessidade de poder entender os números da EaD no Brasil e se esses números apontavam para algum caminho que pudesse interessar aos olhares de outros pesquisadores atentos à EaD como política pública de educação. E, foi aí que o professor Giolo acenou uma preocupação importante sobre o crescimento da EaD e os impactos desse crescimento para a qualidade do processo educacional gestado e gerido pelas IES. Se existe a preocupação patente por conta do crescimento, logo se pode depreender que haverá abalos em todo o processo dessa gestação e que esses tremores chegam na criação dos ambientes virtuais de aprendizagem, nos atuais AVAs.

Dessa primeira abordagem não é possível ignorar os seus ecos no AVA que, como já foi dito, deve ser o espaço, o *locus* dos encontros para a aprendizagem na EaD.

Outra questão relevante para se destacar é que, embora essa pesquisa não tenha realizado uma investigação netnográfica autoral, mais detida no objeto de estudo que é o AVA na EaD, a pesquisa de percepção da EaD do SEMESP apresentou informações relevantes que puderam se conectar às intenções deste estudo, com destaque para o sentimento de solidão, de isolamento, de que é preciso ser um “guerreiro” para estudar na EaD, diante de uma percepção de que as IES não oferecem um espaço adequado para a aprendizagem no AVA. E, como a pesquisa trata de buscar essa percepção dos estudantes sobre a comunicação no AVA, a netnografia tem condições de ajudar no entendimento dessa percepção para a ampliação da

investigação sobre esse objeto de estudo a fim de compreender melhor as possibilidades da criação do AVA orientado pelas premissas da linguagem total e comunicação.

Assim, pode-se, como próximo passo, a partir das observações aqui expostas, avançar com a proposta da pesquisa netnográfica para saber mais detidamente a percepção dos estudantes na EaD e de como incorporá-la nessa proposta da criação de um ambiente virtual da comunicação.

Neste sentido, a netnografia pode ser um recurso metodológico muito relevante para contribuir com a pesquisa em educação, porque se aproxima do contexto dos estudantes, daquilo que é percebido por eles, mas que não chega no cotidiano da vida escolar a ser considerado pela gestão das IES como orientação para a reelaboração desses espaços, do AVA na EaD.

Aqui, especificamente, o foco é o ambiente virtual de aprendizagem como interface da educação à distância

Talvez, futuramente, haja amadurecimento para se falar de espaços de aprendizagem, presencial ou virtual, sem a necessidade da classificação sobre qual tipo de modalidade de educação a IES oferta para os estudantes. Ou seja, se é na modalidade presencial ou na modalidade à distância.

Mas, o que também é importante pensar, refletir e praticar é sobre os momentos em que a educação, na IES, demanda a utilização das interfaces, do ambiente virtual na sua totalidade, ou como parte do processo de formação das educandas e educandos da educação superior. Assim, será possível a construção de uma arquitetura, de uma pedagogia da comunicação da EaD que estimule encontros, aproximações e diálogos promovidos por uma concepção de ambiente que não abra mão da premissa básica de que a educação para Freire e Gutiérrez passa pela construção de um estado de comunicação, da comunicação autêntica e dialógica.

De fato, não é uma tarefa simples tendo em vista os desafios da Educação no Brasil. Mas, é um trabalho possível de ser idealizado e viabilizado com o apoio do referencial teórico apresentado aqui e das importantes contribuições da professora Cruz Prado (2018), sobre a necessidade de se debruçar sobre a aprendizagem, sem apenas “trocar rabos”, quando o assunto é a educação mediada pela *Internet* e seus aparatos.

Assim, pode-se reafirmar que falar de uma ambiente de comunicação na EaD não é “bizantinice”, como não é bizantina a preocupação para a construção desse espaço a partir de tudo o que já foi realizado, vivido e experimentado com o surgimento de novos recursos tecnológicos. Tampouco o objetivo é reverenciar os atuais recursos tecnológicos como

“divindades” de uma educação “tecnologizante” e “tecnologizada” .

De Vallet à dimensão política e crítica da educação proposta por Freire e Gutiérrez está-se falando de uma condição radical para o processo educacional que é a comunicação. Saltar da transmissão à comunicação, da prescrição à comunicação, dos comunicados à comunicação é um esforço que de Freire à Gutiérrez tem mais de 50 anos de preocupação. Por isso, desde o cinema, passando pelo rádio, pela televisão e, agora, na maturidade da *Internet*, ainda se está pensando numa possibilidade ética, estética e pedagógica da comunicação na Educação e, mais diretamente, na EaD.

Transitar de um ato unidirecional e extensivo para um ato circular e colaborativo é que está colocado na proposta praxiológica de Freire em *Extensão ou comunicação?* e na *Linguagem total* de Gutiérrez.

O desafio está numa proposta futura sobre a edificação dessa re-invenção da comunicação no AVA, de juntar os esforços de Freire e Gutiérrez para sair dessa sensação de incomunicação para um estado da comunicação dialógica e autêntica.

Gutiérrez, em entrevista à professora Porto (1997), disse que a proposta pedagógica dele ao reelaborar a linguagem total, era trabalhar a percepção dos estudantes para além da escrita e a partir daquilo que era parte vital deles fora da escola, mas negado nos espaços escolares.

Ainda agora essa preocupação se faz necessária: aguçar a percepção, no AVA, na EaD para além do texto bem organizado nas páginas dessas interfaces. Recriar um espaço que incite a vida, seja afetivo e convidativo para criar elos que semeiem o ato de aprender.

Para relembrar, Cruz Prado reforça que “... é preciso algo que os estimule, faça sentido e atraia pelo caráter afetivo das ações pedagógicas” (2018, p. 108). Ou ainda, como disse Gutiérrez, para superar os “dois mundos” que os estudantes encontram desconectados diante da realidade deles. Mundos esses que não dialogam. Se não dialogam, não se comunicam. E, se não se comunicam, não há o princípio vital da educação.

Pensar a comunicação no AVA é uma tentativa de revisão da prática cotidiana da EaD.

Quando Freire escreveu *Extensão ou Comunicação*, sua contribuição teórica foi justamente demonstrar que não existe alguém que sabe muito e outros que não sabem; alguém que comunica e outros que recebem comunicados; alguém que fala e outros que ouvem. A preocupação era a de aproximar os saberes dos trabalhadores do campo aos saberes dos “especialistas”, para a construção de novos saberes a partir daquilo que todos sabiam em algum momento. Logo, uma tentativa de romper com toda tentativa de opressão sobre o domínio daquele que julga saber mais, sobre os que nada sabem.

Nesta dissertação, como proposta de escrever as primeiras palavras de um percurso comunicacional no AVA, na EaD, a preocupação também é a de chamar a atenção para não atualizar uma “educação bancária”, com “outros rabos” e figurinos, da sala de aula presencial aos ambientes virtuais na rede mundial de computadores.

Por isso, os conceitos da linguagem total, para além de pensar um ambiente virtual de comunicação expressivo, com a utilização da linguagem audiovisual: imagens, vídeos, sons, animações e textos, também implica a feitura de um AVA que diminua as fronteiras, os dois mundos que separam as realidades dos estudantes e da IES.

A comunicação, entendida como esse espaço das trocas e intenções, é um desafio para um AVA que deseja se construir a partir dessa “genética”, desse estado de comunicação que permite, ainda que distante, mediado por tecnologias, uma percepção de que educandas e educandos não estão sozinhos e distantes da presença das educadoras e educadores do outro lado da tela.

Portanto, se para Gutiérrez a percepção é o ponto de partida para uma educação criativa e crítica, o primeiro passo a dar nessa proposta de uma ambiente virtual de comunicação é considerar a percepção em toda a arquitetura do AVA na EaD.

E, para considerar a percepção nessa arquitetura, a IES precisa conhecer as impressões das educandas e educandos sobre a interface disponibilizada para ser o local desses encontros para se estudar online. Isso requer ir além de se ter no departamento de EaD uma equipe de produção que saiba desenvolver conteúdos para todas essas linguagens.

Assim quanto maior for a percepção da presença no espaço virtual e do uso das linguagens audiovisuais, menor será a ideia de isolamento e distanciamento da IES dos estudantes.

As contribuições de Freire e Gutiérrez aqui estão colocadas para que seja possível pensar uma outra pedagogia da educação à distância que afete radicalmente o ambiente virtual de aprendizagem.

Como ressaltou a professora Cruz Prado (2018), “o problema não é tecnológico, mas pedagógico” e tanto Freire quanto Gutiérrez já tinham essa premissa básica bem demonstrada em suas práticas e estudos teóricos sobre a educação.

Então, repensar o AVA na EaD, no contexto de uma educação mediada pela rede mundial de computadores, é buscar nas contribuições de Freire e Gutiérrez a feitura de uma pedagogia da comunicação da EaD atualizada, capaz de construir um ambiente virtual de aprendizagem orientado para ser o ambiente virtual de comunicação, que permita a construção de aprendizagens e encontros emancipadores ao se pensar a contribuição da *Internet* para essa

pedagogia da comunicação, que poder-se-ia chamar, de uma pedagogia da comunicação total.

Assim, os objetivos básicos dessa nova pedagogia tem responsabilidade direta em transformar um ambiente, como fora notado, da extensão em comunicação. Dar à EaD e ao AVA a possibilidade de ser prioritariamente um espaço da comunicação autêntica e como bem ressaltou Gutiérrez (1978), pensada a partir de uma “genética da comunicação” para re-invenção de um ambiente virtual que não seja a dualidade que separa dois mundos, mas de uma lugar que conecta, aproxima e dialoga com as expectativas das educandas e educandos que optam pela educação à distância.

Vale destacar aqui, nas palavras finais, a tríade que para Freire e Gutiérrez materializa a educação: diálogo-comunicação-educação.

Essa exigência triádica, gutierriana-freiriana, para a construção de uma educação pautada no pensamento crítico desses 2 autores, é um caminho possível que está colocado aqui para hidratar a reflexão, sobretudo, para a construção de uma pedagogia da comunicação na EaD. De uma comunicação total que tenha como premissa ética, política e educativa ser um espaço de encontros, trocas e construção de saberes não mais isolados, desconectados e extensionistas.

Destarte, vem ao encontro dessas considerações inacabadas, incompletas e inconclusas a resposta do dramaturgo José Celso Martinez Corrêa, ao ser perguntado sobre o que ele ainda buscava ao chegar aos 80 anos. Zé Celso, como era mundialmente conhecido, responde com toda provocação artística de quem fundou o Teatro Oficina Uzyna Uzona¹⁸ há mais de 60 anos “Eu não sou de resistir, eu sou de reexistir. A conjuntura atual mudou. Então, você tem que passar a ver as coisas de outro ângulo. E num ângulo que a minha idade e vivência de 80 anos me inspira. Tudo que está estocado é provocado” (CORRÊA, 2017 p. 11).

A EaD no Brasil mediada pela *Internet* ainda não chegou aos 80 anos de vida, como Zé Celso havia chegado em 2017, mas é possível notar que a conjuntura da EaD atual também mudou. E, se mudou, urgente é passar a ver as coisas de outros ângulos e pontos de vista.

Por isso, diante dessa mudança de conjuntura das últimas duas décadas da EaD, com todas os impactos provocados pelo crescimento da oferta do número de vagas, ingressantes, matriculados e concluintes, mediados pelas tecnologias e experiências nos ambientes virtuais de aprendizagem das IES, necessário “provocar o que está estocado” nas práticas realizadas no AVA, na EaD.

¹⁸ Zé Celso e os amigos Amir Haddad e Carlos Queiroz Telles, os três oriundos da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, criaram o Teatro Oficina Uzyna Uzona em 1958, no bairro do Bixiga, região central da capital paulista. Mas o Teatro Oficina viria a ficar conhecido como teatro do Zé Celso.

Logo, pensar uma pedagogia da comunicação da EaD é olhar para essa conjuntura, para os achados da pesquisa e apontar caminhos e reflexões possíveis para a construção de um ambiente virtual de comunicação na educação à distância das IES no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016*. Curitiba: InterSaberes, 2021. Disponível em: <https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf>. Acesso em 23 jun. 2023.

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EAD.BR: *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016*. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2016_POR.pdf>. Acesso em 10 dez. 2017.

ANDRADE, Tainá. Inep aponta crescimento do ensino a distância no Brasil. *Correio Brasiliense*. 5 nov. 2022. Educação. Disponível em: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2022/11/5049622-inep-aponta-crescimento-do-ensino-a-distancia-no-brasil.html>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

APARICI, Roberto; MATILLA, Agustín García. *¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años?* Pensar el futuro. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 26, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, p. 35-57, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3845/384547076003/movil/>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BARBOSA, R. M. *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BARIFOUSE, Rafael. Coronavírus - por que o governo brasileiro decretou emergência mesmo sem caso confirmado no país. *BBC News Brasil*. São Paulo, 03 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51365332>>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BASSANI, P. B. S. *Modelagem das interações em ambiente virtual de aprendizagem*. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível

em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14682/000666336.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 26 de maio de 2017. *Diário Oficial da União*. Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n.º 40*, de 12 de dezembro de 2007. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. *Decreto n.º 5.773*, de 9 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo. Brasília, DF, 10 mai. 2006.

BRASIL. *Decreto n.º 2.561*, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, abr. 1998.

BRASIL. *Decreto n.º 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 1998.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 1.477-39*, de 8 de agosto de 1997. Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares e dá outras providências. Brasília, DF, ago. 1997.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

CARVALHO, Jaciara de Sá. *Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.48.2015.tde-11052015-100811. Acesso em: 11 nov. 2018.

CHIARA, Ivone Di; KAIMEN, Maria Júlia; CARELLI, Ana Esmeralda. *Normas de documentação aplicadas à área de Saúde*. Rio de Janeiro: Ed. E-papers, 2008.

COLL, Cesar; MONEREO, Carlos. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carlos. *Psicologia da educação virtual: aprender a ensinar com as tecnologias da informação em comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 17-21.

CORRÊA, Juliane. *Educação a distância: orientações metodológicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORRÊA, José Celso Martinez. *Entrevista: 80 anos de José Celso Martinez Corrêa*. Revista SescTV, São Paulo, ed. n. 123, p. 8-11, jun. 2017. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/11012_EU+NAO+SOU+DE+RESISTIR+EU+SOU+DE+REEXISTIR#:~:text=%E2%80%9CEu%20n%C3%A3o%20sou%20de%20resistir%2C%20eu%20sou%20de,sua%20professora%20levaram-no%20logo%20a%20desistir%20da%20m%C3%BAfica>. Acesso em: 7 jul. 2023.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FAURIE, Bernard. *Un pionnier: Frère Vallet. Présence Mariste*. n. 240, 2004. Disponível em: <https://www.presence-mariste.fr/Un-pionnier-Frere-Vallet.html?debut_articles_rubrique=10#pagination_articles_rubrique>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Beatriz, FRANÇA, Bernardo. A importância da invenção dos irmãos Lumière para a história do cinema. Galileu. 28 dez. 2020. Quer que eu desenhe?. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2020/12/importancia-da-invencao-dos-irmaos-lumiere-para-historia-do-cinema.html>>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FREINET, Celestin. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização do material, técnica e pedagogia da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Big Time Editora/BT Acadêmica. 2018.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução Rosiska Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1996.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 73 - 97, abr. 2018. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/82465>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

GIOLO, Jaime. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31 n. 113, out./dez. p. 1271-1298, 2010.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29 n. 105 Campinas set./dez. p. 1211-1234, 2008.

GODOI, C. K. ; MATTOS, P. L. C. L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. p. 301-320. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.). 2.ed. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2010.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. ?.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONDIM, C. B., BOLZÁN, R. E., ESPÍNOLA, R. S., & ALEXANDRE, M. L. de O. (2020). Netnografia como Método de Pesquisa em Turismo: análise de estudos de Pós-Graduação no Brasil. *Revista Turismo Em Análise*, 31(1), 19-36. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v31i1p19-36>

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco, PRIETO CASTILLO, Daniel. *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ciccus La Crujía, 1999.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. *Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.

HINE, C. Virtual Methods and the Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge. In: C. HINE (Org.), *Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet*. Oxford: Berg, 2005.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ensino a distância cresce 474% em uma década. *Censo da educação superior 2021*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 23 jun. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo da educação superior 2021*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

Fundadores - Francisco Gutiérrez. Instituto Paulo Freire. 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/fundadores>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Homenagem a Francisco Gutiérrez. Instituto Paulo Freire. Notícias, 14 nov. 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/530-homenagem-a-francisco-guti%C3%A9rez-1928->

2017?fbclid=IwAR2dj8W1nQ9HFugOTwa9YuK3RNrE_wfNTSFACwdFQ8jveVTzSQaLoBLZMFw>. Acesso em: 8 nov. 2018.

IVO, Mariéllen. A importância da usabilidade em AVAs. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/nasala/importancia-da-usabilidade-em-avas/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Edicione La Torre, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2008.

KOZINETS, Robert V. *Netnography: redefined*. London: SAGE, 2015.

KOZINETS, Robert V. *Netnography: Understanding Networked Communication Society*. Chapter for The SAGE Handbook of Social Media Research Methods, Edited by Anabel Quan-Haas and Luke Sloan. York University, Toronto, Canada, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319613944_Netnography>. Acesso em: 7 dez. 2022.

KOZINETS, Robert V. *On netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture*. Evanston, Illinois: Sage, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAURITI, Nádia Conceição. *Pedagogia da dialogicidade: ressonâncias genéticas, intertextuais e discursivas em Pedagogia do oprimido* (o manuscrito). Tese de Doutorado - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, SÃO PAULO, 2018.

LÈVY, Pierre. *Inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luís Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2007.

LÈVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÈVY, Pierre. *Qué es lo virtual*. Tradução de Diego Levis. Argentina, Barcelona, México: Paidós, 1999.

LIMA, Venício Arthur de. *Paulo Freire: a prática da liberdade, para além da alfabetização*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

LIMA, Venício Arthur de. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LITTO, Fredric M. *EaD - Por que não? O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009*. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 108-122, jun. 2009.

LOPES, Mariana Ferreira. *A dimensão sensível da educomunicação: A contribuição da experiência estética ao campo de interface entre comunicação e educação no Brasil*. Tese (Doutorado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. Bauru, 2019.

LOZANO. Ester Martin. *Antoine Vallet*. Bitacora, 2014. Disponível em: <<https://estermartinlozano.blogspot.com/2014/06/antoine-vallet-desde-una-vision.html>>. Acesso em: 7 mai. 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 39-68.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, v.18, n. 51-61, maio-ago. 2000.

MARTINS, A. da C. O caos da linguagem total. *Letras de Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 3, 1973. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/20624>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MATTAR, João. *WEB 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MEDITSCH, Eduardo. *Paulo Freire e o estudo da mídia: uma matriz abortada*. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2008. Disponível em: <<https://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-paulo-freire-estudo-midia.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2022.

MEDITSCH, Eduardo; FARACO, Maria Bittencourt. O pensamento de Paulo Freire sobre jornalismo e mídia. *Revista Brasileira de Comunicação*. V. XXVI, n. 1, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-faraco-mariana-pensamento-paulo-freire.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2022.

MOORE. M. G; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOZAQUATRO, Patrícia Mariotto; MEDINA, Roseclea Duarte. *Avaliação do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle sob diferentes visões: aspectos a considerar*. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14508/8427>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

NOGUEIRA, André. O nascimento do cinema: 124 anos da primeira exibição dos irmãos Lumière. 22 mar. 2019. Aventuras da História. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-nascimento-do-cinema-124-anos-da-primeira-exibicao-de-um-cinematografo.phtml>>. Acesso em: 2 nov. 2022.

OLIVEIRA, V. M.; MARTINS, M. F.; VASCONCELOS, A. C. F. Entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS - SIMPOI, 15., 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2012. Disponível em: <Disponível em:

http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00259_PCN02976.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2017.

PALHARES, Isabela. *Ensino superior cresce no país, mas graças à modalidade a distância. O Estado de S. Paulo.* 21 set. 2018. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/educacao/ensino-superior-cresce-no-pais-mas-gracas-a-modalidade-a-distancia/>>. Acesso em: 23 set. 2018.

PÉCORA, Luísa. Documentário recupera trajetória de Alice Guy-Blaché, primeira cineasta da história. 28 out. 2020. Mulheres no cinema. Entrevistas. Disponível em: <<https://mulhernocinema.com/entrevistas/documentario-recupera-trajetoria-de-alice-guy-blache-a-primeira-cineasta-da-historia/>>. Acesso em: 8 abr. 2023.

Pensadores - Francisco Gutierrez. REDEDUCOM. Disponível em: <<https://www.rededucom.org/os-pensadores/francisco-gutierrez-pt.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. *Conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, v. I, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. *Conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, v. II, 2005.

PORTO, Tania Maria Esperon. Relações que a tv e a escola propiciam aos educandos. Entrevista concedida pelo prof. dr. Francisco Gutiérrez em outubro de 1995. *Revista Faculdade Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 314-321, jan./dez. 1997.

PRADO, Cruz. *Planteamientos sobre la Comunicación y Lenguaje Total - Freire y Gutiérrez* [Entrevista concedida] Robson de Sousa. UNINOVE, Barranquilla, p. 1-15, 20 set. 2018.

PRETI, Orestes. A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001.

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais.* Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, 3 ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas.* São Paulo: Atlas, 1999.

RIVERO, Pablo Ramos. De la educación cinematográfica a la educación para la comunicación en Cuba. *Revista Científica de Comunicación y Educación. C o m u n i c a r*, n. 24, p. 113-119. 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogias de Paulo Freire. *In:* BAUER, Carlos; ROGGERO, Rosemary; LORIERI, Marcos Antônio (Org.). *Pedagogias Alternativas.* São Paulo: Paco Editorial, 2014, p. 373-391.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a imagem. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 13, n. 22, p. 77-97, jul.-dez., 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na Instituição do Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é esse?. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 4, p. 19-32, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia dialógica.* Valência: Crec, 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica.* São Paulo: Cortez, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação qualitativa.* Juiz de Fora: PJF; Brasília: MEC, 1984.

SABBATINI, Marcelo. *Fronteiras Teórico-Pedagógicas da Educação a Distância (EaD): Entre Paradoxos, Paradigmas e Novas Teorias Educativas.* Anais Eletrônicos do 6o Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação (2015): n. p. Print.

SABBATINI, Marcelo. Fundamentos da Educação e Educação a Distância: construindo pontes imaginárias. In: SILVA, André Gustavo Ferreira da; COSTA E SILVA, Gildemarks; MATOS, Junot Cornelio. (Org.). *Fundamentos da Educação: fronteiras e desafios*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011, p. 179-204.

SANTOS, Raquel Costa. *Um trajeto católico de educação pelo/para o cinema no Brasil: redes, práticas e memórias*. Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do Estado de São Paulo. *Mapa do Ensino Superior*. 11. ed. São Paulo: SEMESP, 2021. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/brasil/introducao/>>. Acesso em 23 jun.. 2023.

SEMESP - Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior do Estado de São Paulo. *Pesquisa netnográfica em EaD - percepções e aspirações*. São Paulo: SEMESP, 2016. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/site/pesquisas/ensino-a-distancia/>>. Acesso em 7 dez. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Camila Gonçalves; FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. *Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD*. Revista Aprendizagem em EAD, Taguatinga-DF, v. 1, n. 1, p. 1-16, out. 2012.

SILVA, Deonísio da. *Educação à distância tem crise? tem*. Academia paranaense de letras. 2021. Disponível em: <<http://academiaparanaensedeletras.com.br/portfolio/educacao-a-distancia-tem-crise-tem/>>. Acesso em: 23 jun.2023.

THIZY, Andre fr. Hommage au Frère Antoine Vallet et au Frère Jean Gonod. *Présence Mariste*. n.217, 1998. Disponível em:

<<https://www.presence-mariste.fr/Hommage-au-Frere-Antoine-Vallet-et-au-Frere-Jean-Gonod.html>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VALLET, Antoine. *Du ciné-club au langage total: pédagogie et culture pour notre temps*. Paris: Ligel, 1968.

VIEIRA, Martha Barcellos & LUCIANO, Maura de Andrade. *Construção e reconstrução de um ambiente virtual de aprendizagem para a educação à distância*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/643/2005/11/construcao_e_reconstrucao_de_um_ambiente_de_aprendizagem_para_educacao_a_distancia>. Acesso em: 5 dez. 2017.

APÊNDICE

Entrevistada: Professora Dra. Cruz Prado. Diretora do Programa de Doutorado da Universidad La Salle, Costa Rica.

Entrevistador: Robson de Sousa. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE. PPGE- UNINOVE. Linha de Pesquisa: Educação Popular e Culturas - LIPEPCULT.

Duração: 00:59:04:00

Evento: XI Encuentro Internacional Del Foro Paulo Freire - Educación, Paz y Democracia.

Local: Universidad del Atlántico, Sede Norte, Puerto Colombia, Barranquilla, Colômbia.

Data: 20/09/2018

Título: Planteamientos sobre la Comunicación y Lenguaje Total - Freire y Gutiérrez

Robson de Sousa - Profesora Cruz Prado, buenas tardes. Es un placer muy grande hablar contigo sobre la obra del maestro Francisco Gutiérrez Pérez.

Cruz Prado - Para mi también es un placer compartir el pensamiento de Francisco, la vida que tuve con Francisco y bueno algunas reflexiones que imagino que vamos a realizar.

Robson de Sousa - Profesora la primera pregunta es qué es la Pedagogía de la Comunicación?

Cruz Prado - Bueno, es una propuesta de Francisco Gutiérrez Pérez, hizo varias propuestas esa una de las más importantes a lo largo de su vida. Él inició con un libro que se llama idiogenomatesis, que es una palabra compuesta que tiene ideas idio-genoma-tesis, de las tesis y realmente muy revolucionaria para el momento en que lo planteó.

Yo no lo conocía en ese momento, que es básicamente el planteamiento de su propuesta de *Lenguaje Total*. Y después la va afinando mucho más y se va convirtiendo en pedagogía de la comunicación. Y lo que Francisco planteaba era que el proceso educativo tenía un fundamento comunicacional y emocional, que eso para mí es un adelanto digamos en términos de que ahora estamos viendo y estudiando *Maturana* y a *Varela*, por ejemplo tonto da su tesis de la autopoiesis y nos estamos dando cuenta que un elemento fundamental para la acción es la emoción. Hasta ese momento cuando Francisco lo planteó, acordémonos que durante todo el siglo, la segunda la segunda parte del siglo 20 y el siglo 21, fue muy liderado por el conductismo. Entonces planteamientos como los que hicieron *Illich*, *Paulo Freire*, *Francisco Gutiérrez Pérez*, eran rompedores de toda esa política conductista que trajeron todos nuestros gobiernos a nuestros sistemas educativos que además era muy convenientes para mantener el *status quo*. Entonces, Francisco hace ese planteamiento y consiste en trabajar cosas que también se mencionan mucho en la obra de *Paulo Freire*, ahí yo veo bastantes coincidencias. Francisco parte de algo que se llama el núcleo generador y ese núcleo generador se construye cómo se construye en base a la problemática, se hace un diagnóstico y con los elementos que se recogen un diagnóstico participativo y con los elementos que se recogen de ese diagnóstico se hace un núcleo generador. Ese núcleo generador tiene que construirse de una manera creativa, de una manera obviamente muy participativa y luego se hacen las lecturas desde núcleo generador. La primera lectura es una lectura que se llama la lectura connotativa, que es una lectura que se hace desde la emoción. La segunda lectura es la lectura denotativa que se hace desde los elementos y las relaciones que tienen los elementos en esa situación, en esa realidad. Y la tercera se hace desde la parte estructural y es la lectura estructural. Obviamente que estos momentos se los estoy diciendo de esta manera en un ejercicio intelectual, pero realmente cuando los seres humanos reaccionamos, prácticamente todo está concatenado de manera casi, casi simultánea. Es interesante ver como él plantea lo de la connotación hace tanto tiempo, siendo digamos que ahorita está en voga en este planteamiento de nuevo aprendizaje desde la autopoiesis como un elemento fundamental: el conocer a partir de la emoción. Y luego, bueno, una fase un poquito más distanciada de eso no voy a decir objetiva porque ya sé que no existe la objetividad, pero un poquito más distanciada que permite ver cuales son los elementos y cómo se relacionan estos elementos dentro de esa situación para venir luego hacer el análisis estructural y, el análisis estructural, en la lectura estructural tapia la acción, siempre tiene que haber una acción.

Robson de Sousa - Una cuestión que tengo leído bastante en la Pedagogía de la Comunicación es el concepto que destaca Gutiérrez Pérez, la percepción, para Francisco Gutiérrez Pérez la aprendizaje no es en el primero momento cognitiva, él utiliza autoexpresión y percepción, él lo cambia el receptor como perceptor, podrías hablar sobre eso?

Cruz Prado - La clásica receptor, emisor y mensaje. No, yo creo que él supera eso con mucha interacción. Él tiene un gran amigo que se llama *Jean Claude Cloutier* que fue ayudante de *McLuhan*. *Jean Cloutier*, amigo de Francisco, fue el ayudante, el asistente de *McLuhan*. *Jean Cloutier* crea un concepto muy interesante que se llama el emisor-receptor, *EMIREC*, no emisor-receptor sino *EMIREC*. Entonces hay dos *EMIREC*, un emisor- receptor y un emisor-receptor, ambos están en.. ahí hay una cuestión muy interesante porque ese es un proceso dialógico realmente. El emisor-receptor no es un proceso dialógico es un proceso de transmisión de información. En cambio el *EMIREC* es un proceso dialógico realmente y él hace mucho énfasis en eso. Efectivamente. Y él plantea la percepción porque, en realidad, lo primero que nosotros hacemos es percibir y la percepción es absolutamente subjetiva. No hay percepción objetiva, porque es lo que yo percibo a través de todos mis sentidos, que eso es otra cosa importante que él aporta, o sea, aprendemos con todos los sentidos, no con el oído y la mirada nada más que son los que se usan en la escuela tradicional. Aprendemos, con el tacto, con el olfato. El tacto es el más grande, los sentidos es toda nuestra piel, aprendemos con el olfato. Entonces, el tema de la percepción integra todos los sentidos y a partir de esa percepción inicial se va construyendo y con la emoción porque es que son cosas que no se pueden disociar, están juntas y cuál emoción se va construyendo el proceso de aprendizaje. No se si te conteste.

Robson de Sousa - Otra cosa, cuando Gutiérrez Pérez se da cuenta de la fuerza de los medios de comunicación, él mira los medios y hace una crítica a los medios, pero dice que es necesario tener una propuesta de construcción del Lenguaje Total. Cómo se dio eso? Cómo fue hacer, tomar esa decisión, siendo que los medios eran medios hegemónicos?

Cruz Prado -Bueno, eso tiene como dos fases. En un primero momento yo entiendo, porque yo no estaba con él en este momento, porque cuando nace Lenguaje Total yo no lo conocía a Francisco he pero entiendo por las por las conversaciones que tuvimos que hubo un momento en él que se dio también muy, muy tentado, una gran tentación él utilizar los medios.

Entonces, claro, la justificación clara era utilicemos. Entonces, también nosotros los medios para nuestros procesos educativos. Luego, posteriormente, él hace un trabajo muy interesante que también está publicado en una cosita pequeñita que fue posterior a la Pedagogía de la Comunicación. Él hace una lectura crítica de los medios en primer lugar. Entonces, él monta todo un método para trabajar con por ejemplo niños, adolescentes y padres de familia. Entonces, lo que se hacía era que los niños aprendían a manejar los aparatos para ver cómo andaba *El Hombre Araña* en la pared, cómo volaba *Superman*, Cómo se hacían esos trucos y los padres hacían una lectura política, ideológica decodificando ideológicamente el mensaje de los medios. Entonces, ahí hubo una etapa de transición muy interesante en que la idea era primero desmitificamos los medios y luego usamos los medios en nuestros procesos de aprendizaje, porque el por final de esa etapa él planteaba es que los medios no cambian en la educación y se hizo una crítica muy fuerte también en ese sentido cómo lo que se hacía era introducir aparatos nuevos para creer que estábamos cambiando la educación. Pero la educación el proceso fundamental, ideológico, político, de los sistemas educativos no cambiaba. Entonces, ahí él tiene también otro libro donde hace una crítica muy fuerte a que los medios no tienen un papel preponderante en el cambio de la educación simplemente cambian la forma y en vez de que el profesor está en una pizarra se pueden pasar un video o tener una computadora. De hecho eso es lo que está pasando y esto lo voy a agregar yo porque estoy haciendo una investigación de eso con la educación virtual. Lo que se hace con educación virtual es trasladar lo que se hace en el aula a una computadora y eso no es mediación pedagógica, porque hay una mediación pedagógica presencial y hay una mediación pedagógica en educación a la distancia que funciona por libros y otra muy diferente con un aparato como una computadora, con internet donde el trabajo digamos el proceso multidimensional. Cómo se come eso? Como, qué significa la multidimensionalidad en un proceso educativo? Alguien lo ha planteado. Yo no he visto todavía. ¿Cómo se trabaja la ubicuidad en un proceso educativo? Todavía yo no he visto que están trabajando eso. Entonces, lo que hacemos ahora es simplemente trasladar lo que tenemos en el aula lo trasladamos a la computadora, pero eso no es educación virtual realmente. Ahí no se está aprovechando, por un lado el potencial que tiene la virtualidad, pero además estableciendo la desmitificación necesaria para poder utilizar. Qué sería como ese otro proceso que él hizo cuando estaban entrando, yo me acuerdo que eso era cuando estaban entrando los *slides* que se proyectaban en una pantalla, hace no se hace 30, 40 años, 50 años que se hacen esas cosas. Bueno, yo pienso que eso fue como una irrupción de una tecnología muy novedosa que todo el mundo decía. Bueno, ese es un proceso educativo o una comunicación maravillosa. No la

comunicación no está a través de los medios, la comunicación en la dialogicidad que se puede establecer con las personas que uno está acompañando un proceso educativo. Creo entender que eso era lo que estaba planteando Francisco cuándo desmitificó todo el tema de los aparatos.

Robson de Sousa - Francisco hay trabajado y mirado en los años 70 el cine, la televisión. Hoy hay una influencia muy grande de la *Internet*. Cómo hoy, es posible pensar en la educación virtual con la Internet, el concepto extraordinario del *Lenguaje Total*?

Cruz Prado - Ok. Eso esta mas complicado. Si, Francisco estudió cine, de hecho estudió cine y era muy bueno, muy bueno haciendo cine. Estudió también fotografía y fue lo que le permitió encontrar esa ese punto de fuga, que eso es muy interesante, porque siempre cuando uno intenta ver una foto, una película, uno cree que esa es la representación de la realidad. Francisco desmitifica eso. Hice no esa no es la representación de la realidad. Esa es la fotografía que yo saqué con el punto de fuga que yo le quise dar, o la película que hiciste con los puntos de fuga que le quisiste dar, pero no es la representación de la realidad y la representación en la construcción de tu percepción. Sí, así es cómo se presenta. Para llegar ese punto yo creo que ya lo inició un poquito el tema de la virtualidad de la internet ahora es un tema realmente complejo. Estamos haciendo una investigación con unos amigos porque *Lenguaje Total*, bueno el *Lenguaje Total* también trabajaba mucho la semiótica, los significantes y los significados, que ese es otro tema genial que coincide totalmente con Paulo Freire. Yo me acuerdo del ejemplo del “tijolo” (ladrillo) que él daba del obrero que estaba poniendo un tijolo en un edificio qué significaba para el dueño de la fábrica de tijolos, para el obrero que estaba allá, para el pobre que compre el tijolo. Como decía ahora, *Arturo Ornelas*, que duraban 20 años para ir comprando de ladrillo en ladrillo los indígenas. Bueno, ahí están los significados. ¿Qué pasa con la internet ahora? que el significante y significado se ven totalmente alterados, puede ser que muchos significantes se conviertan en significados. Yo personalmente creo que lo hablé con Francisco antes de morir, bueno varios años antes yo le decía yo estoy viendo cuando yo hice el doctorado, sí hace como 12 años con Francisco yo hice un trabajo sobre eso y yo planteaba que probablemente la semiótica tenía que cambiar, que esa semiótica que aplica vamos a lo que conocíamos no era posible aplicarla a este nuevo mundo el internet. Y siempre hoy cuando se quieren hablar con grandes discursos del tema de la educación virtual, de la internet hablamos de que es multi-secuencial, multidimensional multi, multi, multi. Nunca dicen la ubicuidad, pero la ubicuidad ese es un tema importante. Pero nadie está trabajando, nadie está investigando eso para ver cómo se trabaja eso en un

proceso de aprendizaje. Para mí, el *Lenguaje Total*, realmente es cuando uno adquiere ese tema de la multi-emocionalidad y multi-dimensionalidad. Yo creo que esa es una expresión mucho más amplia y abarcadora de lo que es el *Lenguaje Total*, mucho más amplia y abarcadora de lo que había planteado Francisco porque no tenía idea de las posibilidades que tenía la *Internet*. Entonces, supera totalmente lo que le estaba planteando en este momento, pero él, de todas maneras, como buen precursor y visionario, plantea el tema de *Lenguaje Total* y yo creo que por ahí tendríamos que seguir investigando. Así como él investigo en todo lo que haga la parte escrita, la parte presencial, utilizando los medios que habían en este momento haciendo videos, haciendo *slides*, todas esas recursos que utilizamos. Creo que sí ahora estuviera, estaría también investigando... No, él lo planteó, él lo planteó el doctorado, si hay alguien que se atreve a ser la investigación que se necesita para el internet, para ver cómo se da la parte pedagógica en la internet, que ni más, ni menos, que *Lenguaje Total*. Por qué es lo que sea *Lenguaje Total*? Es una propuesta pedagógica para que las personas construyan sus propios procesos de aprendizaje o, como diría Paulo Freire, para que digan su palabra, para que digan su mundo, eso es el *Lenguaje Total*, es una propuesta pedagógica. Ahora pasaría, o tiene que pasar, por una investigación sobre sus aspectos que te estoy comentando.

Robson de Sousa - Hoy en Brasil hay una preocupación muy, muy grande con la desistimiento de los estudiantes de la educación a distancia. ¿Cómo cambiar ese problema?

Cruz Prado - Hagamos la diferencia entre educación a distancia y educación virtual, porque la educación a distancia era lo que teníamos hace unos años se acuerda que habían universidades a distancia con folletos, con preguntas, con libros, en lo que estamos hablando es educación virtual? Ok. Mira, hay varias cosas que es importante comentar con respecto a eso. Primero, tengo un amigo que está haciendo una investigación muy fuerte sobre la Inteligencia artificial y está descubriendo cosas terribles, por ejemplo, que lo que nos están llevando no es que la inteligencia artificial se están construyendo con la nanotecnología, con los robots, sino que paralelo a eso nos están llevando a nosotros a ser como máquinas, a pensar como las máquinas. Algunas veces hasta pensar en algoritmos porque la inteligencia artificial lo que tiene hasta ahorita es una comunicación vía algoritmos, crear redes pero por algoritmos. Y entonces, por ejemplo, por... por construcción de frases puede digamos un robot contestar algunas preguntas porque entonces escogen todas las frases que son más

repetitivas, sí de acuerdo ahí está eso se elabora el programa, pero todo está en base algoritmos y ahí eso nos están llevando a que nosotros casi que funcionemos por algoritmos. El aprendizaje es autopoietico, yo no puedo pensar por algoritmos porque yo aprendo, porque yo estoy viva, porque yo soy un sistema vivo y en este momento recojo información de este medio, la proceso y le respondo al medio con la información que yo doy para lograr mi ajustes cultural con el medio y para estar viva. Aprendizaje impiden la misma cosa. Nosotros no vamos a poder funcionar por algoritmos, pero a eso es a lo que nos están llevando. Esto es un peligro terrible inminente que no nos damos cuenta. Cuando hablamos de inteligencia artificial pensamos en los robot están haciendo, en la Nasa, en la nanotecnología y no estamos pensando en los programas que se están creando. Por ejemplo *Waze*, *Waze* es maravilloso, pero los chicos dentro de unos años van a perder una capacidad humana que es la capacidad espacial, que viene desde los primitivos. Ya no va a poder ubicarse sino es a través de una.. de una aplicación. Eso es terrible, la estamos están promoviendo la pérdida de una serie de características humanas que pueden ser que sean indispensables en algún momento, pero las están cercenando.

Yo creo que con el tema de la inteligencia artificial, es de hecho, estaba escribiendo un artículo sobre eso lo que nos están llevando está deshumanizarnos. Imagínate que eso es lo fundamental de la teoría de *Pavlov*, de los planteamiento de Paulo Freire y de Francisco Gutiérrez Pérez y a eso nos están llevando el problema es que no nos estamos dando cuenta. Vi un video el otro día que se llama *El hombre en la red*, lo puedes ver está en YouTube, creo. Y entonces nos damos cuenta, por ejemplo, que hay una ubicuidad total en las tarjetitas de crédito, en la cédula, en la licencia para manejar, en las tarjetas de puntos quedan los supermercados para marcar puntos. Ahí hay chips inteligentes que nos conecta con los satélites, o sea, que nos tienen ubicados en todo momento. Cada vez que nos acercamos a una torre ya saben dónde estamos, imagínate el problema no es que eso esté pasando porque ya está pasando y no vamos a poder hacer nada contra eso. Estamos cargados de chip por todo el lados y el problema es que no nos demos cuenta y si no nos damos cuenta no podemos tener una reacción que nos permita conservar nuestra humanidad. Se en este momento el *Big Brother*, el gran hermano que dijo *Orwell* en 1984, está presente, pero por todos lados. Entonces me decían, pero es que no podemos hacer nada, no, no, no podemos hacer nada definitivamente, pero por lo menos nos damos cuenta y bueno hay algunas ventanas que tal vez podamos cerrar. Hay algunas cosas que tal vez podamos separar para no estar tan expuestos y tan expuestas todo el tiempo. Eso es lo mismo que pasa con este proceso digamos, o sea, el darnos cuenta que nos están llevando unos puntos que quién sabe si va

haber retorno en un proceso de humanización. No sé si me perdí y no te contesté la pregunta original. Ah, si, si, si, ya me acuerdo, la resistencia que hay, bueno obviamente todos tenemos resistencias a los cambios. Yo quería hacer este preámbulo porque creo que debe quedar planteado ese tema que hay que estudiar, hay que darse cuenta. Todos estamos, por ejemplo, si yo tengo una señora que trabaja en mi casa y vive en el campo y nunca usado una lavadora y era mi casa, pues va a tener mucho tiempo que no la va a usar. Nosotros, los mas viejos nos resistimos mucho tiempo a usar la computadora, cierto, y el celular y todas esas cosas. Bueno, yo creo que el tema de la educación es social. Entonces cuesta mucho más el campo si uno a nivel individual le cuesta a nivel social es más difícil ese cambio. Ahí tiene, ahí yo le veo un pequeño problema que subsanable porque es un tema de darse cuenta. As veces son personas que defienden a ultranza, la educación virtual y otros que dicen no la educación virtual, no jamás. Yo creo que las dos cosas tienen son diferentes y tienen ventajas y desventajas. Hay que darse cuenta que eso está nutriendo nosotros a los ojos que yo te pueda tocar la mano, que haya un intercambio de hormona, de energía, eso no se puede dar virtualmente, definitivamente no se puede actualmente, pero tiene una ventaja que puede llegar a mucha más gente, que no llega este. Esto tiene la ventaja de esa comunicación interpersonal, humana, hormonal, que no te la va a poder dar la otra y hay que tener claro que eso se pierde, pero la otra te da la masificación, la posibilidad de llegar a mucha gente. Y cuando a mí me dice, bueno, y para ir revolucionariamente, ¿Cuál es? No, las dos cosas funciona porque ya has visto las convocatorias vía *WhatsApp*, vía correo electrónico, cuando hay que ser movilizaciones masivas para luchar contra, por ejemplo, lo que pasó en España en aquella oportunidad, verdad. Entonces, cuando el los indignados estas convocatorias masivas a través de *WhatsApp*, a través del correo electrónico, a través del teléfono celular, o sea, yo creo que es un normal proceso de cambio, los procesos de cambio son lentos, son muy lentos, pero esto no va parar ahí, es inexorable, o sea, lo que sí está claro es que va para allá. Que tarde, un poco más si es que tal vez vos estás más metido en eso quisieras como que fuera ya, pero no vamos a tener cierto tiempo. Eso también nos plantea nuestro problema en verdad. Cuánta de la gente tiene acceso a todos esos aparatos para poder integrarse a esas tecnologías y creo que el tema de la desigualdad y de la injusticia social pues tampoco se va a resolver por ahí.

Robson de Sousa - Hay una ausencia de vida en la tecnología que hace la mediación con la educación?

Cruz Prado - Mira, yo creo que eso tenemos que verlo también con los *Millennials*, porque para, para mí, yo te puedo decir si hay una opción, hay si. Yo prefiero hablarte por teléfono porque quiero oír tu voz y no sé qué y no sé cuánto y verte y no sé qué, pero los *Millennials*, no. Esos chicos viven pegados del celular, solo por ahí se comunican. Es más yo creo que solo por ahí quieren comunicar. No, no creo que ella sea una ausencia de vida para nada. Creo que es otro tipo de comunicación. Otro tipo de comunicación vital que hay. Como te decía antes, te pierdes unas cosas como este contacto personal, se pierde, pero también es vital lo otro. Bueno, yo me alegro mucho cuando estoy en un Skype viendo a vos y contestándote estas preguntas y Cruz que se me olvidó preguntarle eso de Francisco, claro encantada. Cómo estás también, es muy hermoso. No yo no creo que hay ausencia de vida, creo que es otra relación vital que se establece, pero el vital también porque desde mí como ser vivo, no es desde la máquina. Es soy yo la que lo estoy estableciendo.

Robson de Sousa - Pero es mismos *Millennials* son los estudiantes que están conectados con las tecnologías, son los mismos que desisten de la educación a distancia. ¿Qué pasa con ellos y ellas? ¿No hay una perceptividad que llame la atención de los estudiantes?

Cruz Prado - Yo personalmente, humildemente, porque es muy humilde mi opinión, creo que es lo mismo que pasa en la educación presencial. La decepción de los muchachos y de las muchachas es increíble, pero porque, porque, porque el sistema educativo no existen, no los excita no los atrae, no les da las posibilidades de ser hechos, de crear sus propios aprendizajes. Ahí es donde está el problema educativo, no son los aparatos. Ya te dije si nosotros llevamos el modelo que tenemos en la clase y lo ponemos en lo virtual, por favor ,estamos ofreciendo lo mismo. Es cómo decimos en español, estamos ofreciendo la misma mona, con diferentes rabos. Entonces, es decir la misma mona, no hay un cambio. Entonces, los chicos jóvenes salen de las escuelas y de los colegios presencialmente y hay una decepción. ¿Cuál es el problema grave en América Latina en educación? La deserción de los muchachos y las muchachas. Y nos es por problemas solamente económicos, también hay problemas económicos, pero no es eso. Es el aburrimiento, el que no tiene sentido porque uno lleva un proceso educativo donde le transmiten información y esa información tiene que repetirla, memorizarla y hacer un examen. Por favor. ¿Cuál muchacho joven le va a gustar eso? Se tiene que tener un sentido lo que está aprendiendo y entonces es esa a parte pedagógica, la que le hace falta a nuestra educación, tanto virtual como presencial. Entonces, yo as veces me pregunto: ¿Qué bien en las universidades estudian a Paulo Freire? ¿Estudian a Piaget? Estudian a Vigotsky para hacer exámenes y para decir cuál es la propuesta Vigotsky? ¿Cuál

es la propuesta de Francisco Gutiérrez Pérez? Pero ¿Cuál de todas esas propuestas las están poniendo en práctica? Ninguna. Yo dije que raro, porque si son tan buenas y se estudian en las universidades, *Paulo Freire* que maravilla y porque entonces no lo ponen en práctica? Bueno, porque todos estos tipos son subversivos. Porque todos estos tipos hacen planteamientos educativos que lo que hacen es que la gente piense, aprenda a pensar y se aprendemos a pensar, somos muy subversivos y quisiéramos cambiar a esos corruptos que nos gobiernan.

Robson de Sousa - Hay subversividad en la ausencia de Comunicación? Cuando los chicos perciben que no hay comunicación, que no hay diálogo. Esto es una respuesta subversiva, una respuesta de resistencia a las tecnologías, por ejemplo?

Cruz Prado - Por ejemplo, yo pienso que no es subversiva, que más bien es de resistencia. Qué es de resistencia, porque ellos tienen muchas formas de resistencia y una forma de resistencia es abandonar el sistema educativo. Cambio y fuera eso, de hecho, eso no nos toca a nosotros. Eso no tiene que ver con nosotros.

Robson de Sousa -Cuál es la relación y importancia de Paulo Freire para la producción teórica de Francisco Gutiérrez Pérez? Para la construcción del Lenguaje Total?

Cruz Prado - Bueno, yo creo que Francisco tuvo varias influencias, *Freinet, Piaget, Illich*, pero creo que la que fue fundamental fue con Paulo Freire. Con Paulo Freire él tuvo un encuentro que lo marcó mucho y yo creo que fue el primer encuentro del. Cuando Paulo estaba en el exilio, tuvieron una reunión en *Persepolis* y a Paulo la UNESCO le dio el premio mundial de Educación y los representantes del gobierno brasileño se levantaron de la reunión y se fueron y Pablo se puso a llorar. Se puso a llorar con Francisco porque estaban juntos y yo creo que eso marcó mucho porque la parte subjetiva marca mucho. Es diferente o ir a un ponente, a un conferencista, un teórico que, que ver un ser humano tan tierno, como me decía Francisco, que era Paulo llorando en el hombro del por lo que había pasado. En vez de estar feliz por el premio, estaba llorando por su país. Creo que solo marcó mucho. Pero, obviamente que no solamente eso, digamos te digo esto porque uno entra por la parte afectiva, porque el planteamiento de Francisco siempre es se entra por la parte afectiva no por la racional. No es lo racional lo que define las cosas, es lo afectivo, es lo emocional. Entonces, este elemento fue muy fuerte para él y, obviamente, todo el planteamiento ya nivel racional que hace Paulo, que le sonaba mucho a Francisco. Francisco trabajó 20 años, siempre en América Latina. Él era español, nació en Burgos, trabajó aquí en Cartagena 20 años y también

tuve una experiencia muy interesante en Perú, en Panamá y siempre tuvo la tendencia, bueno del cambio a la educación, del cambio estructural de la educación. Él empezó por los cambios pedagógicos-metodológicos hasta llegar a darse cuenta que un cambio metodológico no cambiaba nada, que era un cambio de propuesta pedagógica y ahí él se inspiró totalmente en Paulo. Yo te de haberte venido diciendo todas las similitudes que yo he ido encontrando en Francisco, por ejemplo, la dialogicidad, la afectividad, o sea, yo aquí tenía incluso el aprendizaje es un proceso significativo, tiene que tener significación, tiene que tener sentido para uno. Te hablé del núcleo generador, que era una cosa muy similar, es era bueno y bueno con *Fals Borda* también. Pero con Paulo es clarísimo, o sea, en la construcción de ese ese universo de la gente y representar a través de un núcleo generador, expresando sellos, expresando su mundo, su palabra. Eso es muy freiriano, pero muy freiriano, todas esas cosas.

Robson de Sousa - Se la percepción es la puerta de entrada hasta aprendizaje, la comunicación es el proceso que se pueda hacer eso con más fuerza?

Cruz Prado - Bueno, mira, yo creo que hay una cosa muy interesante que te quiero aportar a vos un poquito más allá. Primero: la percepción es fundamental, porque es la estética, es la estética, o sea, yo muevo mis manos, te veo a los ojos y está en la estética que yo tengo para poder atraer la atención sobre tu conducta para que podamos comunicarnos. Por ejemplo, las flores, las flores se visten de diferentes colores para atraer la atención sobre las abejas para que las polinicen. Esa es la percepción, las abejas perciben esos colores y polinizan eso. Eso es para lograr el momento de comunicación donde entra esa comunicación que significa relación de comportamientos, unión de comportamientos. No, no la palabra no es esa, la comunicación traspasa totalmente lo que es emisor-receptor, todo eso, para hacer una comunicación que lo que hace es la coordinación de los comportamientos.

Se coordinan los comportamientos, es la comunicación y eso es completo porque ahí es donde nace la dialogicidad. En esa dialogicidad no es como nos comunicamos verbalmente. Es como coordinamos nuestros comportamientos para actuar juntos. Por eso es que la comunicación es un proceso completo y ahí es donde deberíamos de apuntar, por ejemplo, la educación debe de aportar de apuntar hacia eso, no hacia un proceso de comunicación emisor-receptor para transmitir contenidos, sino que lo que tiene que privilegiar y eso lo plantea Paulo Freire y Francisco Gutiérrez Pérez. Lo que tiene que privilegiar son las relaciones y los procesos. La comunicación es realmente lo que consigue la coordinación de comportamientos a través de los procesos relacionales. En un proceso educativo eso es lo importante. No los contenidos.

Se hay un proceso dialógico, un proceso de coordinación de comportamientos evidentemente va a ver también la apropiación de los contenidos y eso le daría otro carácter a todos nuestros sistemas educativos. Probablemente los muchachos se encontrarían más sentido, encontrando espacios donde ellos logran encontrarse, establecer la interdependencia necesarias, coordinar sus comportamientos entre ellos y probablemente estarían felices en los espacios de aprendizaje. Pero cuando nosotros llegamos a una clase, estamos sentados en fila, uno detrás de otro. Lo que uno le ve en la nuca al de la y ca. Qué coordinación de comportamientos, que comunicación hay ahí? Ahí no hay ninguna comunicación, La comunicación es vernos a los ojos, aunque sea por *Skype*. Pero vernos y sentirnos y coordinar nuestros comportamientos. Yo creo que eso Francisco lo trabajo muy bien y ese es un elemento presente en Paulo Freire las relaciones, los procesos. Esos son dos elementos en Paulo Freire y en Francisco Gutiérrez Pérez muy claramente definidos en sus propuestas.

Robson de Sousa - Usted piensa que la fuerza básicamente económica que se habla de las Tecnologías de la Comunicación y Información, las llamadas TICs y términos como *active learning* de colocan como una posibilidad para dejar de lado la Comunicación y hacer mucho discurso comercial, en este caso, para la fuerza económica de las tecnologías?

Cruz Prado - Ese es el problema, o sea, si vos tenéis una educación virtual donde lo que te dan son contenidos y vos te dicen que vos construyes tu aprendizaje. No la construcción de los aprendizajes, lo dice Paulo Freire, es conjunta. Nunca es en solitario, siempre es conjunta. Entonces, puede ser que encontremos trucos para que a través de los medios, de las *TICs*, se puedan hacer comunidades de aprendizaje, pero construir conjuntamente. Pero la cuestión individual directa eso sí que no es ni comunicación. Bueno, educación si para sostener el sistema. Pero no es aprendizaje, ni es comunicación, ni es aprendizaje. El aprendizaje es una construcción colectiva. Que usemos las *TICs* también, usemos las *TICs*, pero construcción colectiva. Y el problema que tenemos con las tics también es que en este momento es una paradoja grandísima. Creo que ese es el medio que más democratizar la información, pero está en manos de una sola potencia. Todos los servidores en manos de quién está? Quién controla toda la información? Es una paradoja es la más el momento de más democracia de la información, no de la comunicación, de la información pero el momento donde está más centralizado el poder de la información, en una sola manos. Eso también habría que pensarlo. Eso también habría que pensar. No. yo creo que las TICs ofrecen muchas posibilidades, pero hay que pensarlas. No es lo que estamos haciendo, que lo estamos haciendo de manera

totalmente mecánica. No, hay que pensar así como pensó Paulo, la propuesta pedagógica que hizo, o Francisco en la propuesta pedagógica que hizo. Hay que hacer una propuesta pedagógica desde Paulo freire, desde Francisco Gutiérrez, Pérez desde ahí se puede hacer la propuesta pedagógica. Pero hay que hacerlo, no está hecha.

Robson de Sousa - Luego, en el inicio del libro *Lenguaje Total*, Gutiérrez Pérez hace una mención al profesor Antoine Vallet, podría hablar un poquito sobre esa relación entre Francisco Gutiérrez Pérez y Antoine Vallet. ¿Qué sabes de esta relación?

Cruz Prado - Profesor en Francia. Él que le dio las clases de *Lenguaje Total*, exactamente. Y que quería saber tanto, porque yo no sé casi nada de *Antoine Vallet*. No sé nada, o sea, solamente sé que él fue el profesor en Francia, que a través de él se acercó al tema de *Lenguaje Total* y que a él lo ilumino el tema de *Lenguaje Total*, fue porque se dio cuenta de que... vamos a ver, lo habíamos comentado que *Lenguaje Total* permitía casi que como una prolongación de los sentidos a través de estos medios nuevos. Entonces, por eso, le llamó *Lenguaje Total*, porque era casi una prolongación de los sentidos. Pero más de eso no sé, porque eso Francisco lo estudió hace cientos de años. Yo no estaba ni siquiera pensando en la vida de Francisco, ni él la mía.

Robson de Sousa - Qué acercó Paulo Freire a Francisco Gutiérrez Pérez? ¿Cuáles circunstancias ?

Cruz Prado - Bueno, es que es muy difícil decirte, son los planteamientos, o sea, las inquietudes que Francisco tenía, que las estaba viendo en la escuela, que estaba haciendo experiencias en escuelas y en colegios. Viene Paulo Freire y le da, por ejemplo, un soporte teórico conceptual y vivencial, porque Paulo venía de trabajar con comunidades y con todo. Entonces, creo que lo que hace, él es como cuando se sentía muy solo, llevando a cabo todas esas experiencias y bien y se encuentra que hay una persona que le da el contenido que él necesitaba para poder decir: Sí claro! Eso es lo que yo estaba pensando, eso es lo que yo quiero hacer. Creo que eso fue lo que los aproximó y luego una cosa que lo impulsó mucho con el tema de Ecopedagogía. Fueron las últimas conversaciones que tuvo con Paulo con respecto a las ciencias de frontera. Entonces, estaba muy contento porque ya estuvo hablando con Paulo de física cuántica, de biología molecular, de la teoría del caos y él venía con la inquietud de que lo que había que cambiar el chip, que eso era lo que había que cambiar. Que

es un salto de conciencia. Ni más, ni menos. Pero que lo que había que cambiar el chip, que no había que cambiar el sistema educativo, que nosotros teníamos que cambiar el chip. Esa conversación le dio mucha claridad sobre la importancia que tenía de que escribiéramos el libro de Ecopedagogía y ciudadanía planetaria.

Robson de Sousa - Cómo podríamos pensar hoy las posibilidad de comunicación para la educación?

Cruz Prado - Mira, sí lo vamos a llevar al plano en la comunicación propiamente, yo pensaría que tendríamos que estar trabajando con mucho más cuidado el tema de las *TICs*, porque ya te dije, hacer eso vamos y lo estamos haciendo de manera irresponsable, totalmente irresponsable. Entonces, las ideas de Freire, de Gutiérrez Pérez, tienen vigencia. Por qué? Porque no ha cambiado nada. Porque lo que ellos plantearon sigue siendo tan válido, como lo que planteó un educador costarricense hace en el siglo antepasado, o sea, es lo mismo, es lo que estamos viviendo: una educación colonizadora que viene del pensamiento moderno europeo que nos trajeron y eso es lo que seguimos viviendo. Entonces, yo creo que a nivel educativo lo primero que hay que hacer es ese cambio chip y replantearnos que estamos viviendo un proceso educativo absolutamente colonizador, que lo tenemos impuesto desde hace 500 años y que en realidad no lo hemos cambiado. Hemos cambiado los aparatos que utilizamos, pero en realidad no lo hemos cambiado. Aquí hay que hacer un cambio de chip fuerte. Como dice Leonardo Boff, de pensar, de soñar, de sentir ese el cambio y, aparte, tenemos que ir. Eso tiene mucho que ver con Paulo Freire, porque hay una cosa que... Me vas a hacer otra entrevista sobre Pablo Freire o no, esta es la misma? Ok. Hay otra cosa que es interesantísima... me corté y se me olvidó lo que estaba diciendo, cambiar el chip, cambiar las ideas y eso tiene que ver con la contextualización. Pues un elemento fundamental en Paulo Freire es la contextualización y es un elemento fundamental en el pensamiento complejo. Uno no puede hablar desde el pensamiento complejo sin contextualizar, porque justamente lo que hace el pensamiento moderno es descontextualizar. Es decirnos, mire, esa foto que usted ve ahí es la representación de la realidad, okay. Pero esa no la representación de la realidad, es otra presentación y esa es la foto la representación desde tu percepción, porque eso tiene un punto de fuga. Pero cuando aparece eso en el renacimiento, o finales de la edad media y renacimiento empiezan a hacernos creer que esa es la realidad. Si es la realidad es objetiva subjetiva se puede generalizar y si se generaliza en qué se convierte en una abstracción, y se convierte una abstracción, se convierte en una verdad. Y la verdad las tenemos que imponer y

qué entendemos ahora por democracia, sino una abstracción. Esa es el pensamiento moderno. Es con eso nos están, nos han colonizado durante 500 años y no siguen colonizando. El contexto es justamente deshacer esa representación y si no, no, no, no. Hay que ir al contexto, ni siquiera en realidad, al contexto. Porque la real ya tampoco existe. Es la creación mía, desde mi percepción. Pero el contexto se existe. Hay que ir al contexto. Paulo Freire lo planteaba, clarísimo y plantearlo desde la subjetividad, que es otro elemento de Paulo Freire. Plantearlo desde uno, desde la afecto y es otro planteamiento de Francisco Gutiérrez Pérez. Por eso, es que yo pienso que Paulo Freire es un precursor de las ideas de este paradigma emergente nuevo, porque tampoco, hace mucho tiempo es que estamos hablando términos históricos, este en la modernidad tiene 500 años. Pablo, al final del siglo pasado, fue que se fue y desde mediados del siglo pasado empezó a producir. Entonces, hace muy poquito, pero ya es un tipo visionario que lo que estaba viendo eran esas cosas de futuro que la se intuía, porque él era absolutamente espiritual y lograba intuir las ideas. *McLuhan* decía que los políticos y los economistas no podían cambiar el futuro porque lo veían por el espejo retrovisor, que los únicos que podían cambiar el futuro eran los artistas porque lo intuía y Paulo Freire era un artista de intuir el futuro y mucho si nosotros nos ponemos hacer un estudio y una reflexión de la obra Paulo Freire, uno puede sacar muchos elementos del pensamiento complejo que están a implícitos de todo este pensamiento del paradigma emergente.

Robson de Sousa - El concepto de educomunicación es muy utilizado por muchos investigadores en Brasil y otros en Latinoamérica. Usted piensa que sea importante? Porque tanto Freire, cuanto Gutiérrez Pérezno los utilizaba. Qué piensa sobre eso?

Cruz Prado - Si estuviera aquí Francisco Gutiérrez Pérez te diré una barbaridad, te diría que eso es una mierda. Porque son simplemente que se acuñan términos para hacer planteamientos de eso que yo te digo la mona con el mismo cola, o sea, como el tema de las competencias ahora. Antes eran otras cosas las que existían, ahora está de moda las competencias. Ahoritica se les acaba lo de las competencias y se inventa ya se le saca está acabando porque ya vi que están inventando otra cosa. Pero para que es todo eso? Para no cambiar la esencia del problema. Como dice Paulo Freire, no es la educación, es el sistema es que tenemos que cambiar. Mientras no cambiemos eso o como dice *Edgar Morin*, no es que ya no hay que hacer más cambios temáticos, programáticos. Lo que hay que hacer es cambios paradigmáticos que toquen la esencia del problema. Si, si los dos yo creo que te contestaría en

eso qué palabras o conceptos que empiezan a cuidar y empiezan a sacar las cosas en las academias, verdad, porque eso no están trabajando en las bases. Esos no están trabajando en las favelas, esos no, no, no por favor.. Eso se están produciendo *papers* en la universidad para que les aumenten el salario, para que le celebran su estatus y además yo te digo y me citas en tu *paper* y yo te incito en el mío, porque cada cita que allá también te aumenta el salario y también te aumenta el status. Pero eso es la saca, en eso se ha convertido la Academia. Entonces y además los libros que tienen que ser indexados se ha convertido en una barbaridad la indexación. Hay países como Colombia que se cobra 300 dólares las revistas por indexar el artículo. Si, se ha convertido en un comercio. Álvarez estaba denunciando eso porque hay dos compañías grandísimas que quieren hacerse dueñas de todo lo que la indexación.

Robson de Sousa - Por eso crean nuevas terminologías?

Cruz Prado - Por favor ... y... ¿Qué es APA? APA es un negocio enorme de un grupo de psicólogos de Estados Unidos, que cada tres años cambian las cosas. Yo digo eso debe ser un negocio increíble cambiar como se cita, cuando lo importante de la cita es ser honesto y citar al autor, aunque yo ponga esto lo dijo Paulo Freire. No importa pero lo estoy citando. No, no hay que hacerlo con esto y con el otro y aquí ella. Y son tonterías de la academia, porque la academia está en eso y no está en el tema fundamental, que es el tema pedagógico.

Robson de Sousa - Profesora Cruz Prado, muchas gracias. Mucho gusto por ter la oportunidad de hablar contigo sobre estos temas. Muchas gracias.

Cruz Prado - Te digo que se quiera ampliar, te voy a dar mi correo electrónico para que cuando estés haciendo la tesis y cosas que quieras preguntarme, o que no entiendas, o lo que sea, me las preguntar yo encantada de poder comunicarme por Skype. O te vas para Costa Rica y aclaramos algunos puntos.