

APRENDIZAGEM MEDIADA POR NOVAS TECNOLOGIAS E O DISCURSO DA AVALIAÇÃO

FLORISA de Lourdes BRITO

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Michel Foucault)

A aprendizagem mediada pela tecnologia vem despertando grande interesse no meio educacional, muitas vezes provocando confrontos entre quem defende entusiasticamente o seu uso e quem julga ser necessário proteger a educação contra o seu avanço ameaçador. No intervalo entre esses dois polos, as opiniões variam, encontrando-se a daqueles que são favoráveis, mas impondo uma série de restrições, sendo uma questão recorrente a da avaliação. Sob este aspecto, alguns aceitam a existência da aprendizagem mediada pela tecnologia, porém negam o reconhecimento de sua validade; outros consideram indispensáveis as avaliações presenciais, para haver esse reconhecimento.

O ensino-aprendizagem sempre foi mediado por alguma tecnologia. A primeira delas foi a fala, seguida da escrita; e a evolução prosseguiu até as atuais tecnologias de informação e comunicação, sempre num processo de coexistência das inovações com os recursos já conhecidos. Mas o que denominamos aqui aprendizagem mediada pela tecnologia (AMT), expressão utilizada por Chaves (2003), é a modalidade de ensino-aprendizagem caracterizada pela separação temporal e/ou espacial entre quem ensina e quem aprende, pelo uso de material didático produzido por recursos humanos e tecnológicos, e pela mediatização por canais humanos e/ou tecnológicos. Denominações também usadas são “ensino a distância” e “educação a distância”, entre várias outras.

Uma matéria publicada pela revista Galileu (maio 2003), ao mesmo tempo em que mostra o otimismo de especialistas e algumas vantagens como a flexibilidade e a inclusão de um número maior de estudantes, questiona, sob vários aspectos, a AMT. Aponta, por exemplo, um desconhecimento geral sobre o que é e para que serve, a falta de contato social entre professores e alunos, e o alto índice de evasão¹; e afirma que “nem todos têm o perfil adequado para esse estilo de aprendizado, que requer mais disciplina do que o convencional”. (Galileu, mai. 2003, p. 39).

Quanto ao desconhecimento, não pode ser considerado um problema para a AMT, mas uma circunstância modificável por meio de esclarecimentos, como esses propiciados pela revista. Em se tratando do contato social, realmente esta é uma das funções desempenhadas pela escola em geral; poderia ser um motivo de preocupação, se houvesse uma proposta da AMT para substituir o ensino presencial, mas não é esta a ideia. A respeito da evasão, um problema

¹ Ao falar de evasão, o texto refere-se aos cursos a distância institucionalizados, e não a formas de aprendizagem mais abertas, em que não existe um controle sobre adesões, permanências e desistências.

enfrentado pelo sistema de ensino em geral, é preciso, em cada contexto, investigar as causas, antes de atribuí-las, por exemplo, à modalidade de ensino-aprendizagem em questão.

Já no que se refere a "perfil" e "estilo de aprendizado", ao invés de representarem obstáculos, podem ser vistos como bons motivos para haver uma opção a mais. Brightman (2003) faz uma breve discussão a respeito das quatro dimensões subjacentes ao que aponta como o mais confiável método de determinar o estilo (ou tipo) de aprendizagem do estudante, o Myers-Briggs Type Indicators (MBTI). De acordo com o autor, existem quatro conjuntos de preferências, combinando-se de modo a estabelecer 16 estilos, que influenciam a maneira de aprender dos indivíduos. Em decorrência dessas preferências, os estudantes podem ser extrovertidos ou introvertidos, sensitivos ou intuitivos, racionais ou emotivos e, ainda, críticos ou perceptivos.

Não pretendemos estender ou aprofundar a discussão sobre os estilos de aprendizagem, mas levar em conta a existência deles, como indicativa da vantagem de se oferecer várias opções de ensino, inclusive a AMT; mesmo se esta, conforme se afirma no artigo mencionado², exigir um maior grau de autodisciplina. O raciocínio é simples: se as pessoas aprendem de maneiras diferentes, bom é disponibilizar opções diferentes para se aprender. Cabe acrescentar que os estilos não são exatos nem imutáveis. Portanto, até uma mesma pessoa e em uma mesma época, pode aprender tanto de uma maneira quanto de outra, seja em uma sala de aula ou, por exemplo, individualmente, diante da tela de um computador.

Nunes (2003) afirma que o objetivo da educação a distância não é concorrer com a modalidade presencial, ou substituí-la, mas oferecer uma possibilidade a mais, no sentido de aumentar o alcance do desenvolvimento educacional. De fato, excluindo-se algumas opiniões radicais e, a nosso ver, equivocadas, nunca houve a pretensão de substituir o ensino tradicional pela aprendizagem mediada pela tecnologia. O que se pretende é promover a convivência produtiva de ambos.

Entretanto, há frequentes e entusiásticas oposições à aprendizagem mediada pela tecnologia. Em geral, ao criticá-la, omite-se que o ensino presencial também falha, podendo haver tentativas diferenciadas, mas nenhuma garantia de resultado. Inovam-se os métodos e técnicas, adotam-se novas medidas e a falibilidade do ensino permanece. Na perspectiva da Análise do Discurso, a incerteza do resultado no processo ensino-aprendizagem não é um problema a ser resolvido; é um elemento constituinte, não havendo como assegurar a transmissibilidade, porque a linguagem não é transparente e, no processo, estão envolvidos sujeitos, em permanente constituição por meio da articulação entre o real, o simbólico e o imaginário.³

Sem ignorar a complexidade que envolve as críticas à aprendizagem mediada pela tecnologia, destacamos neste trabalho um de seus aspectos, muito recorrente: a avaliação. Aponta-se com muita frequência, como sendo um problema crucial da AMT, a impossibilidade, ou no mínimo a grande dificuldade, de se avaliar os resultados. Muitos estão convictos de que pelo

² Terceiro parágrafo p.5-6.

³ Esta noção de sujeito baseia-se em Teixeira (2000).

menos a avaliação deve ser presencial. Todavia, a própria avaliação é alvo constante de críticas, motivo de grandes polêmicas, quanto aos meios que utiliza, suas finalidades e sua eficácia.

Lembramos que, segundo a visão de Foucault (1996), o conhecimento está definitivamente atrelado ao poder, não em relação de exterioridade, mas de constituição. E, para alguns autores, a avaliação é nada mais que um instrumento de poder, em diversos níveis (o poder do professor, da escola, do sistema de ensino, da sociedade), em que a mensuração do conhecimento é apenas uma das questões em jogo, quando não é um mero pretexto.

De acordo com Silva (1996), a questão não se resume apenas em que a avaliação serve aos interesses do poder; o fato é que a própria instituição da avaliação decorre dos interesses do poder, que a quer como instrumento de dominação.

"Esse saber... não pode estar limitado a um conhecimento abstrato, teórico, mas deve fornecer elementos concretos, materiais, calculáveis, sobre os indivíduos e as populações a serem governados. [...] Se é conhecível, se é calculável, é também governável".
Silva (1996, p.161-162)

Acreditamos na aprendizagem mediada pela tecnologia como uma possibilidade a mais no contexto educacional e reconhecemos que a questão da avaliação é um motivo frequente de críticas a essa modalidade. Sendo assim, buscamos sustentação na concepção dialética-libertadora de avaliação, deslocando o questionamento de "Como avaliar em AMT?" para "Por que e para que avaliar, também em AMT?".

Valemo-nos do texto "Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar – 1ª parte : Análise do problema", de Celso dos S. Vasconcellos (2000). Nosso propósito foi extrair da análise da avaliação pelo viés da concepção dialética-libertadora, indícios para estabelecer algumas conexões entre o problema da avaliação, e o problema da preocupação com a avaliação em AMT, tendo em vista, basicamente, a questão do poder.

Na parte selecionada do livro, elegemos os pontos considerados de maior interesse para os nossos objetivos. Começamos pela constatação de que o problema da avaliação é uma realidade no sistema de ensino. Partimos para a compreensão da origem do problema e, em seguida, de sua dimensão, finalizando por comentar brevemente como ele se concretiza.

ANÁLISE

1) *"Existe o problema da avaliação!"* (VASCONCELLOS, 2000. p. 25).

Logo de início, o texto revela que não costuma haver dúvidas, no meio educacional, sobre a existência do problema da avaliação; embora sejam diversas as formas, ou tentativas, de compreendê-lo. Percebemos, assim, que o fator avaliação, independentemente de constituir uma dificuldade para a aprendizagem mediada pela tecnologia (segundo a opinião de muitos que a criticam), representa um problema também na sala de aula, mas esta não tem sido questionada nestes termos. Ou seja, se a avaliação é problemática para o ensino presencial, este não chega a

ser colocado sob suspeita por causa do problema. Ora, se a avaliação não vem funcionando a contento no ensino presencial, em cujo âmbito surgiu e se mantém; e se não decorre desta situação um questionamento da validade dessa modalidade de ensino, então não parece razoável desacreditar a AMT com base nesse mesmo fator.

2) De onde vem o problema da avaliação

Segundo Vasconcellos (2000), os professores geralmente costumam localizar a origem do problema da avaliação nos alunos, nas famílias, e em questões técnicas ou estruturais que, na opinião dele, constituem apenas a parte superficial, que também merece atenção, mas não o fundamento. Vejamos uma das alegações dos professores: os alunos só estudam pensando na nota e não se interessam em aprender. Considerar esta uma causa de desvio de objetivos da avaliação, é algo que não encontra sustentação lógica, pois restaria saber a pretexto de quê os alunos tomaram esse rumo. Mais plausível seria, sem uma análise mais profunda, considerar que o sistema de avaliação desviou o interesse dos alunos, do aprendizado para a nota, e não o inverso.

Para Vasconcellos (2000, p. 26), "o grande entrave da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social". Foucault (1996) considera que:

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório. (FOUCAULT, 1996. p. 8-9)

Pela estreita relação entre as afirmações dos dois autores, podemos dizer que a avaliação, como vista pelo primeiro, é um dos procedimentos, conforme referido pelo segundo, destinados a dominar o acontecimento do discurso.

Convém acrescentar que Foucault (1996), falando sobre as delimitações impostas ao discurso, aponta como um dos sistemas de exclusão a "vontade de verdade", diretamente relacionada à "vontade de saber", mencionando a pedagogia como uma das práticas que a sustentam. Se a própria pedagogia tem a função de delimitar o discurso social, consequentemente a avaliação, controladora legítima da atividade pedagógica, é também instrumento de controle social. Vendo por este ângulo, é compreensível que a aprendizagem mediada pela tecnologia cause incômodo. Realmente, é mais difícil a esta modalidade exercer a função de controlar a "vontade de saber" e o discurso social, pois, de maneira geral, não se presta a um controle rígido de conteúdos e de aprendizado.

Foucault (1996) deixa claro que a "vontade de verdade" é um dos procedimentos de exclusão que dizem respeito "à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo" (p. 21), desejo esse que tem por objeto primeiro o próprio discurso. Mais à frente (p. 35), o autor afirma

que "não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma 'polícia' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos". Podemos associar a avaliação a esse policiamento do discurso, referido por Foucault (1996); e reconhecer que o poder e o desejo estão implicados no "controle", na "inculcação" e na "discriminação", a serviço dos quais se põe a avaliação, segundo a concepção dialética-libertadora, do modo como apresenta Vasconcellos (2000) em seu texto.

Vasconcellos (2000) observa que passou a haver uma aparente aceitação, por parte dos professores, sobre a relação entre a avaliação e o poder, sendo este último atribuído ao "sistema". Entretanto, eles parecem não ter consciência do que seja esse sistema e não se consideram envolvidos pessoalmente nesse processo. Deste modo, a expectativa de um questionamento a partir da percepção de que algo não vai bem, não chega a se concretizar, lembrando a metáfora utilizada por Foucault (1996), da "prodigiosa maquinaria" da vontade de verdade e sua força contra os que pretendem contorná-la.

3) *A dimensão do problema*

A concepção dialética-libertadora vem mostrar que o problema da avaliação acontece na sala de aula, mas está fundamentado no sistema de ensino, por sua vez inserido em um sistema social. O professor, quando se dá conta de que há um problema, mas desconhecendo a sua "real dimensão", procura técnicas que possam melhorar a situação localizada que ele detecta.

Segundo Vasconcellos (2000), sabe-se que exames com o objetivo de aprovar ou reprovar já aconteciam no império chinês há mais de quatro mil anos, mas o sistema de avaliação como existe hoje surgiu com a formação da classe burguesa, quando o ensino passou por grandes mudanças, devido à necessidade de formação de mão-de-obra para a indústria.

Para preparar um bom operário, era necessária certa dose de instrução, em parte pelos conhecimentos técnicos, mas principalmente para discipliná-lo. A religião já podia torná-lo submisso, mas o deixava passivo; a nova situação exigia uma obediência ativa, a ser obtida por meio da escola. Ao mesmo tempo, a instrução não devia torná-lo mais consciente e reflexivo, o que colocaria em risco a submissão. Portanto, fazia-se necessário o cuidado com o controle e a distribuição do conhecimento.

Desta forma, não só a avaliação é, ela mesma, um poder de controle, como o poder, entendido mais amplamente, está na gênese da avaliação. A questão é, pois, controlar o próprio acesso ao conhecimento, não apenas o aprendizado. Assim, ainda que a avaliação conseguisse ser eficaz na mensuração do aprendizado, dispondo de técnicas e agentes os mais eficientes, estaria de todo modo a serviço do poder, necessariamente selecionando vitoriosos e fracassados. Em suma, se ocorrer que o conhecimento seja avaliado eficazmente, ainda assim, o objetivo mesmo da avaliação vai além, sendo um instrumento de controle do sistema social, pela via do

sistema de ensino. A aprendizagem mediada pela tecnologia, pelo menos em alguns casos, pode então ser vista como uma ameaça de instabilidade a esse controle, uma vez que não só os resultados, mas até os conteúdos são adaptáveis aos interesses e às condições do aluno.

Segundo a concepção dialética-libertadora da avaliação, em Vasconcellos (2000), por um lado, há o mito da ascensão social para atrair à escola; e por outro, a reprovação é necessária para evitar que todos consigam, pois, com base no princípio burguês da concentração, somente alguns podem ser recompensados, em número suficiente para manter o mito. Os que fracassam, vendo que outros conseguiram, responsabilizam a si mesmos e, desta forma, o sistema não é questionado.

Percebe-se, assim, que o sistema social utiliza como instrumento de controle o sistema de ensino, atribuindo-lhe duas funções principais: a primeira, tornar os sujeitos adequados às necessidades de mão-de-obra; a segunda, permitir que alguns sejam bem sucedidos, de modo que a escola continue atraindo um número suficiente de candidatos, para continuar separando aptos de inaptos, igualmente úteis à manutenção do *status quo*. O sistema de ensino, por sua vez, lança mão da avaliação, investida do poder de aprovar, reprovar e estabelecer graduações. A finalidade explícita desta é avaliar o aprendizado atingido, mas, quer seja alcançada convenientemente ou não, prevalece o objetivo primeiro, que é: habilitar alguns à incerta possibilidade da recompensa; e garantir a resignação de outros à sua própria incapacidade.

Tanto o funcionamento regular desse processo, quanto as eventuais adaptações, promovendo mudanças superficiais para manter o essencial na mesma, evidenciam a intenção de regular o acesso ao conhecimento, a "vontade de saber", o discurso social. Por exemplo, quando se decide abolir a reprovação até um determinado ponto da escolarização, por interesses vários como redução de custos ou proteção da credibilidade do sistema, a seleção entre aptos e inaptos é apenas *adiada* para outra etapa: ocorrerá na própria escola, para os que insistirem em participar; ou no mercado de trabalho, cujos critérios, independentemente de qualquer grau de compreensibilidade, estão acima de qualquer suspeita.

Outro exemplo de adaptação do ensino às exigências do poder que o condiciona, é a inovação pedagógica que valoriza (ou exige) criatividade e iniciativa do aluno, após um longo período trabalhando em sentido contrário, num esforço de mero adestramento. Essa tão grande mudança de direção resulta das exigências do mercado, que dita as características do trabalhador que lhe interessa no momento... e até quando interessar.

Torna-se evidente que, mesmo numa situação ideal em que se possa medir exatamente o conhecimento alcançado, a razão de ser da avaliação, o que motiva a sua existência, não é a preocupação com o aprendizado em si. Por ser um dos instrumentos destinados a controlar, a avaliação deve necessariamente contribuir para a inclusão de uns e a exclusão de outros. É evidente que não existe intenção ou interesse no "sucesso" de todos, pois isso contraria a própria ideia de sucesso, à qual é inerente a competição e a seleção. A avaliação é um instrumento, portanto, da função política da escola, dentro da organização social.

Foucault (1996) afirma haver uma tendência da "vontade de verdade" de exercer pressão e coerção sobre os outros discursos. Vasconcellos (2000) observa, podendo ser entendido como uma decorrência da tendência mencionada por Foucault (1996), que a inculcação ideológica, provocando o conformismo na classe dominada, poupa a classe dominante do uso constante da repressão.⁴

4) *Como se concretiza*

Após a compreensão geral do problema da avaliação, Vasconcellos (2000) busca explicar como ele se concretiza nas situações particulares. Observa que as contradições do sistema educacional compõem um quadro mais amplo de contradições sociais, e analisa mais detalhadamente o papel do professor, considerando que ele não é o único culpado, mas também não está impossibilitado de agir devido às imposições do sistema, como se afirma com certa frequência.

Segundo o autor, os professores em geral, devidamente apoiados pelos demais agentes como pais, diretores e outros, colaboram para a manutenção da situação problemática da avaliação; todavia, eles "têm um poder de mudança em mãos – limitado, mas real" (VASCONCELLOS, 2000, p. 34) que poderia se articular com outras forças, visando a uma transformação. Porém, se desejar a transformação, o professor precisa se posicionar e agir, caso contrário estará, por sua prática, colaborando, mesmo que não intencionalmente, para que a distorção se mantenha.

A análise detalhada do papel do professor no problema da avaliação, conforme realizada no texto lido, não se mostra relevante para os objetivos deste trabalho. O que nos interessa, por ora, é compreender que o professor, como os integrantes de outras categorias, insere-se no sistema social. Tendo passado inclusive pelo processo de seleção escolar, não é de estranhar que ele esteja habituado a esse funcionamento, vendo-o como natural e inquestionável. É importante destacar, no texto, a frequente confusão, por parte dos professores, entre causa e consequência; e a necessidade de uma outra mudança na sala de aula, "muito mais difícil e importante", referente à metodologia de trabalho. Todavia, tanto esta mudança como aquela depende de querer e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 1996. p. 43)

⁴ Cabe uma ressalva a respeito da bipolarização das classes « dominante » e « dominada », haja vista a complexidade das relações de dominação que, a nosso ver, não se prestam a tal redução.

Acreditamos ser, justamente, a preocupação com o controle na distribuição do conhecimento uma das razões verdadeiras, por trás das aparentes, para se questionar a validade da aprendizagem mediada pela tecnologia. E para o "permitir" e o "impedir", dentro desse processo de distribuição, um papel muito importante é reservado à avaliação.

Se a realidade do sistema de ensino se compusesse de alunos que estudam para aprender, e de avaliações direcionadas à melhoria do aproveitamento geral, então a tarefa de avaliar não se revestiria de uma ideia de fiscalização, só concretizável presencialmente. Como, de fato, avaliar significa eleger certo número de vitoriosos, ao separar aptos de inaptos, sem necessariamente medir com eficiência o aprendizado; e como os alunos estudam tentando fazer parte do grupo privilegiado, é compreensível que fiscalizar seja fundamental. Neste quadro, é preciso admitir que a AMT mostra-se mesmo problemática.

Todavia, enquanto geralmente se reconhece que os alunos estão estudando em função da avaliação, e até se admite a ineficácia quanto à comprovação do aprendizado, ainda assim continuam inconfessáveis as lutas sociais subjacentes ao processo. Este quadro possibilita três argumentos: 1) se a aprendizagem mediada pela tecnologia não contar com uma avaliação fiscalizada, então oferece a vantagem de não propiciar o estudo em função da nota; 2) se a avaliação não tem sido eficaz a propósito do aprendizado, que é sua finalidade explícita, não se justifica a sua aplicação, a menos que seja transformada para melhor, em qualquer modalidade de ensino; 3) ignorando-se o poder e as lutas sociais, ou seja, considerando o conhecimento por si mesmo, todas as formas possíveis de acesso a ele devem ser valorizadas, inclusive aquelas em que o sujeito tem maior possibilidade de estabelecer suas próprias direções e limites, como frequentemente ocorre em AMT.

Não pretendemos afirmar a superioridade ou a suficiência da aprendizagem mediada pela tecnologia, mesmo porque acreditamos que o ensino presencial pode ser preferível sob alguns aspectos, como os relacionados à socialização, ou a características individuais que propiciam maior rendimento em salas de aula. Defendemos, sim, a validade da AMT como opção no âmbito do ensino-aprendizagem, capaz de contribuir para a ampliação do acesso ao conhecimento. Sendo esta a pretensão, não se justifica rejeitar essa modalidade de ensino sob a alegação de dificuldade de avaliação. Não se trata, em nossa opinião, de "como avaliar"; a questão é "para que avaliar, também em AMT", quando o sistema de ensino não chega a um consenso sobre o problema da avaliação.

A pergunta recorrente é: como avaliar? Mas talvez ela disfarce outras: como garantir o controle do que pode ser aprendido, e de que forma, e por quem? Ou, lembrando Foucault (1996, p. 8), "o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?" Pois o fato é que, na contracorrente das críticas, da incredibilidade, pessoas estão aprendendo em direções nem sempre previstas, conteúdos nem sempre estipulados, porque, no dizer de Teixeira (2000, p. 91) "não há razão que

justifique a disposição de sempre aceitarmos a identificação que a sociedade nos confere como este tipo particular de sujeito".

REFERÊNCIAS

- BRIGHTMAN, H. J. (2003). **GSU Master Teacher Program: On Learning Styles**. Disponível em: <<http://www.gsu.edu/~dschjb/wwwmbti.html>> Acesso em: 04 Mar. 2003.
- CHAVES, E. O. C. (2003). **Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica**. Revisado em jan. 2003. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/EAD.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2003.
- FOUCAULT, M. (1996). **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.
- NUNES, I. B. (2003). **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>>. Acesso em: 23 fev. 2003.
- SILVA, T.T. (1996). Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. **As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes.
- SOUZA, A. F. (2003). Ensino a distância. **Galileu**. Dossiê, São Paulo, ano 12, n. 42, mai., p. 39-50.
- TEIXEIRA, M. (2000). O atravessamento pela psicanálise. In: _____. **Análise de Discurso e Psicanálise: Elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto alegre: EDIPUCRS, cap. 2, p. 65-92.
- VASCONCELLOS, C. S. (2000). Análise do Problema. In: _____. **Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 11.ed. São Paulo: Libertad. cap. III. p. 25-42.