

04

Artigo recebido em: 11/09/2016

Artigo aprovado em: 20/09/2016

DOI 10.5380/2238-0701.2016n12p119-147

Formação aberta e a distância. Tecnologias educativas.





Pedagogias e públicos das formações a distância. Alguns pontos históricos¹

*Pédagogies et publics des formations à distance.
Quelques touches historiques*

*Educational models and learners in distance education.
Some historical hints*

VIVIANE GLIKMAN²

Resumo: Este artigo parte de uma intervenção de Genviève Jacqui-not sobre “a história das formas pedagógicas em FAD/FOAD” no Grupo de Estudos – história da formação de adultos (Gehfa), em 2013. Ele faz simplesmente uma ilustração do que ela evoca nesta ocasião a propósito dos públicos de formações abertas e a distância e de suas relações com os modos de formação no plano pedagógico e tecnológico. Sob esta ótica, ele recorre a trabalhos que fizemos sobre os usos e os utilizadores de dispositivos instrumentalizados de formação à distância e alimenta esses propósitos com citações extraídas de entrevistas realizadas neste contexto e ainda não publicadas formalmente. O objetivo central é, portanto, de trazer alguns esclarecimentos sobre as percepções de diversos modelos de EAD para os aprendizes, dos quais queremos aqui ser porta vozes.

Palavras-chaves: Dispositivos instrumentalizados; Formação aberta e a distância; Formas pedagógicas; Ponto de vista dos estudantes; Tecnologias educativas.

1 Tradução de Rosa Maria Cardoso Dalla Costa.

2 Enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation, viviane.g1@free.fr

Résumé: *Cet article part d'une intervention de Geneviève Jacquinet sur « L'histoire des formes pédagogiques en FAD/FOAD » lors d'un séminaire du Groupe d'études - histoire de la formation des adultes (Gehfa), en 2013. Il se veut simplement une illustration de ce qu'elle a évoqué à cette occasion à propos des publics des formations ouvertes et à distance et de leurs rapports à ces modes de formation aux plans pédagogique et technologique. Dans cette optique, il recourt à des travaux que nous avons mené sur les usages et les usagers de dispositifs instrumentés de formation à distance et nourrit ces quelques propos par des citations extraites d'interviews réalisés dans ce contexte et non formellement publiées à ce jour, l'objectif central étant d'apporter quelques éclairages sur les perceptions des divers modèles de FAD par les apprenants, dont nous avons voulu ici nous faire le porte-parole.*

Mots-clés: *Dispositifs instrumentés; Formes pédagogiques; Formations ouvertes et à distance; Points de vue des apprenants; Technologies éducatives.*

Abstract: *This paper refers to a presentation given by Geneviève Jacquinet on "History of educational forms in distance and open learning" in a seminar held by the Gehfa (« Groupe d'études - histoire de la formation des adultes » - Study group - history of adult education) in 2013. It essentially aims at illustrating what she mentioned on this occasion about learners and how they deal with these modes of learning from an educational and technological point of view. In this perspective, this paper relies on studies and/or researches that I carried out about the uses and users of media based learning systems. Excerpts, retrieved from interviews with learners conducted in this context and only informally published till now, support some ideas submitted in the paper, the main purpose of it being to bring a few lights on how various distance teaching models are perceived by learners, of whom I have here chosen to be the spokeswoman.*

Keywords: *Educational methods; Educational technologies; Media based learning systems; Open and distance learning.*

Introdução

Da televisão educativa aos MOOCs, diversas formas pedagógicas foram sucessivamente (e simultaneamente) colocadas em prática na formação a distância, em função das ideologias dos conceitos de dispositivos, mas também das tecnologias disponíveis. Nós partiremos aqui de uma intervenção de Geneviève Jacquinot, em 2013, sobre “a história das formas pedagógicas em EAD/FOAD”, num seminário que coordenei no Grupo de estudos – história da formação de adultos (Gehfa)³. Não se trata aqui de colocarmos em xeque sua brilhante exposição com a qual nós concordamos amplamente, ao contrário, mas de desenvolver alguns de seus aspectos, enfocando a questão dos públicos da EAD como ela os evocou, sem aprofundá-la, pois não era esse o seu objetivo.

No decorrer de um século e meio durante o qual a formação a distância conheceu transformações notáveis, os enfoques pedagógicos foram modificados, em um “movimento” (mais que em uma cronologia diz Geneviève Jacquinot, pois, longe de excluí-la, elas continuam a existir), que vai do behaviorismo ao sócio-construtivismo e ao que denominamos agora “conectivismo”, à medida que as ideologias educativas evoluíram e que os avanços tecnológicos permitiram, da imprensa às redes, passando pelo audiovisual, pela informática, a telemática, os multimídias...

Se os cursos por correspondência destacavam uma abordagem puramente transmissiva o rádio e depois a televisão permitiram vislumbrar uma relativa interatividade. Essa que é ampliada com a chegada da informática e que vai desenvolver o ensino assistido pelo computador, depois, mais tarde pelo desenvolvimento de formações pela internet que facilitou os contatos com a instituição e, sobretudo, seus tutores. As plataformas de formação multiplicaram as possibilidades de comunicação entre aprendizes e tutores e entre aprendizes, graças aos fóruns, aos chats, aos wikis, às classes virtuais... Os trabalhos cooperativos e colaborativos podem entretanto ser propostos, e até mesmo impostos, aderindo assim em grande parte ao sócio-construtivismo e transformando o tutor, que até então tinha uma função de monitor individual, em animador de uma comunidade de aprendizagem.

Em que medida os públicos adultos, aos quais diferentes modali-

3 Trata-se da segunda sessão do seminário intitulado “A longa história da formação a distância não acaba”, realizada no dia 5 de fevereiro de 2013. Esta intervenção não foi ainda publicada, mas nós tentaremos colocar sua gravação acessível (ver <http://gehfa.com/fr/>)

dades de formação à distância foram propostas, tiveram suas expectativas atendidas e satisfeitas? Como eles receberam esses dispositivos? Como eles se adaptaram a eles e deles se apropriaram? Como eles avaliam as suas abordagens pedagógicas e negociam com sua oferta? É sobre essas questões que tentaremos modestamente trazer alguns esclarecimentos um pouco impressionantes, apoiando-nos sobre exemplos ilustrados com várias citações extraídas de entrevistas realizadas com aprendizes engajados na EAD francesa e, mais raramente de mensagens postadas em seus fóruns.

As entrevistas foram feitas principalmente por nós mesmos no âmbito de uma série de estudos e/ou de pesquisas nas quais, depois de algumas décadas, estamos interessados aos usos e aos usuários de dispositivos mediatizados (ou “*instrumentés*”) de formação à distância⁴, da televisão educativa à formação online. Somente foram difundidos na comunidade científica as análises globais resultantes de trabalhos e seus resultados detalhados deram lugar, até agora, a produções internas. Esta opção explica as numerosas referências a nossos próprios escritos, sobre os quais esperamos que os leitores não sejam tão rigorosos.

Nossa intenção é assim, antes de propor uma análise e uma interpretação das falas dos entrevistados, de reproduzir aqui alguns curtos fragmentos, a fim de propor um feed-back vivo, dando corpo aos pontos de vista dos usuários de EAD, esses destinatários “finais” dos dispositivos colocados em prática, que frequentemente são excluídos dos discursos sobre esse tema, como observou Geneviève Jacquinet (1999) ao se referir a Dominique Boullier (1994) e a Alain Payeur (1996). O tom, pode ser ligeiramente polêmico, fazendo um elo imperfeito àquele de Geneviève Jacquinet cujas comunicações e escritos, são sempre um pouco provocantes, ao mesmo título que a distância “sistema de provocação segundo ela, permite de abalar as estruturas tradicionais de formação”.

Pode ser que alguns leitores, terão, em alguns momentos, uma impressão de déjà vu, é sem dúvida porque a realidade é teimosa e que, diante da frequente reprodução de erros do passado, parece-nos que não é inútil de relembrar algumas verdades que a pesquisa demonstrou, mas que a ação, na sua dinâmica própria, a tendência frequente de omitir.

Enfim, precisemos que, para nós, quatro fatores principais entram em cena nas relações de uso que os aprendizes à distância de-

4 Que nós definiremos aqui como “todo tipo de conjunto organizado de suportes recursos, quais sejam as tecnologias colocadas em prática e destinadas aqueles que utilizam no âmbito da formação à distância”.

envolvem com os dispositivos instrumentalizados: as motivações para a formação e a formação a distância, a aceitação de uma situação de autoformação mais ou menos assistida e a capacidade de autonomia, sua familiaridade com as tecnologias, mas também, o que não é desprezível, a maneira através da qual a pedagogia se ampara ou não nestes instrumentos para facilitar, animar, sustentar as aprendizagens. Nós abordaremos apenas os três últimos desses pontos, sem tratar das motivações nem dos contratempos que presidem a uma inscrição em formação a distância, tema que nós temos desenvolvido em outras publicações (GLIKMAN, 2002 s/p).

Do ensino por correspondência à televisão educativa

Ao tempo, sempre presente, do ensino por correspondência

Os cursos impressos enviados por correio, cujo mais célebre exemplo francês são aqueles dos cursos do Cned⁵, atingindo os aprendizes a domicílio. Esses últimos, deveriam, normalmente sozinho, pois “não havia um professor real para lhe explicar o que ele não conseguia compreender”, ou ajudados por membros de suas famílias, colegas ou amigos (“No fim, eu passei no exame, mas foi graças aos amigos que me apoiaram e me disseram para não desistir”). Eles disponibilizavam apenas as correções das tarefas, as quais eles reclamavam muitas vezes de serem muito elitistas, e de uma tutoria telefônica, as vezes aleatória depois, seguida mais tarde de uma mensagem eletrônica nem sempre reativa (mas “é verdade que explicar um problema por telefone ou por email, não é tão simples”).

Em face deste sentimento de isolamento, que os adultos que aprendem a distância exprimem frequentemente com insistência, em relação à instituição, aos professores, aos outros estudantes, ao conjunto dos conhecimentos a adquirir forte determinação, seriedade perseverança e autonomia eram e são ainda necessários para aprender e empregar o tempo necessário para os exercícios exigidos antes de passar na prova final: “é uma formação extremamente exigente que requer uma boa maturidade”.

Ao total, relativamente poucos inscritos conseguem e, apesar da ausência de transmissão institucional de dados estatísticos, parece que

5 Centro Nacional de Ensino a Distância, assim denominado a partir de 1986, foi criado no início da Segunda Guerra Mundial e chamado inicialmente de Serviço Nacional de Ensino por Correspondência, depois, em 1959 Cnte, Centro Nacional de Tele-ensino.

a dificuldade da empresa (da proposta) possa ser atestada pelas taxas de abandono e de reprovação extremamente altas nos exames assim preparados (falamos hoje de cerca de 70% de reprovados no baccalauréat)⁶.

A televisão instrumento de democratização e de formação?

No início dos anos de 1960, na França como em vários países estrangeiros, começaram as emissões televisivas educativas destinadas aos adultos que, propostas por instituições públicas e difundidas sobre a rede nacional de televisão adotaram formas pedagógicas diferenciadas. Assim, na França, aquelas produzidas pelo Conservatório Nacional de Artes e Métiers a partir de 1966, que diziam respeito aos ensinamentos “fundamentais” destinado a seu público, consistia, sobretudo, em aulas filmadas que podiam ser seguidas nos Centros associados do Cnam, depois, mais tarde, a domicílio. Se alguns telespectadores não inscritos podiam aproveitar desses ensinamentos sem a perspectiva de poderem fazer os exames, os inscritos no Cnam que visavam a obtenção de um diploma, sozinhos diante de suas telas de televisão, deviam escutar, aprender e reter... A “promoção superior do trabalho”, que visava beneficiar trabalhadores que sonhavam em progredir nas suas carreiras, funcionava mediocrementemente aqui, mesmo se alguns encontravam neste sistema satisfação à custa de muita energia e de uma longa persistência.

Outras emissões de televisão, propostas nos anos de 1960 pelo IPN (Institut Pédagogique National)⁷ e denominado RTS/Promotion, se direcionavam, em teoria, numa ótica de promoção social, a adultos pouco ou mediantemente escolarizados (de nível CEP, CAP ou BEP e BEPC que representavam então cerca de três quartos da população francesa adulta), e “isolados” uma vez que estavam geograficamente dispersos e, para a maior parte, não inscritos em organismos de formação. Essas emissões, de uma duração de uma meia hora e organizadas em séries temáticas sobre conteúdos do ensino geral ou técnico (línguas vivas, expressões francesas, economia, desenho técnico, matemática, estatística) eram acompanhadas de brochuras impressas que retomavam e complementavam os programas.

Entretanto, eles não constituíam um curso estruturado corres-

6 Ver <http://www.letudiant.fr/bac/cours-par-correspondance-le-bac-sans-aller-au-lycee-13974/discipline-de-travail-obrigatoire-19022.html>

7 Estabelecimento Público de caráter administrativo sobre a tutela do Ministério da Educação Nacional, tornou-se OFRATEME (Office Français des Techniques d'Éducation) em 1970, depois CNDP (Centro Nacional de Documentação Pedagógica) em 1976.

pondo a um programa de formação e, sobretudo, não conduziam a nenhuma validação. Neste sentido eles correspondiam, sem dúvida, segundo uma distinção hoje admitida, “cursos a distância” mais que a uma “formação a distância” implicando uma relação com a instituição proponente e uma diplomação.

Elas aderem a uma concepção aparentemente tradicional de transmissão de saber e suas intenções eram explicitamente didáticas. As pesquisas formais se esforçavam entretanto para explorar todos os meios televisivos a fim de dar conta dessa pedagogia atraente e de suscitar o interesse de um público que desejava elevar seu nível de conhecimento e pronto para investir, para isso, o seu tempo de lazer. Ilustrados por esboços, reportagens, entrevistas, esquemas, animações, as emissões integravam às vezes questões inspiradas no ensino programado. Elas ofereciam, neste caso, uma certa interatividade que Barchechath & Poust-Lajus (1990) notadamente “intencional”⁸ - ou de “possibilidades de interações”, diria Geneviève Jacquinot que distingue essas últimas de interatividade “máquina” uma vez que elas não são automaticamente ligadas às funcionalidades do instrumento, mais os utilizam para suscitar ações. Apontava, também, certo cognitivismo quando essas questões se apoiavam sobre conhecimentos já adquiridos, por formação ou experiência...

Ao despertar das interações

Essas interações, bem elementares, criavam às vezes um sentimento de convivência com os emissores, em todo caso para aqueles a quem eles apelavam para lembranças boas da escola: “eu tenho a impressão de reencontrar amigos...” dizia uma telespectadora assídua das emissões francesas, dona de casa de aproximadamente 40 anos, que seguiu os estudos secundários e mostrava-se satisfeita de revisar assim esses conhecimentos.

Depois de 1968, num quadro de tentativa de “desescolarização”⁹, novas séries (relações humanas, economia, informática trabalho social, gestão de empresas...) se apresentam como uma abertura sobre o mundo contemporâneo mas não propõem uma verdadeira progressão pedagógica. Os documentos que os acompanham, no início enviados

8 Em oposição à interatividade “functional”, unicamente ligada às potencialidades da máquina.

9 Inspirada notadamente pelas ideias de maio de 1968 e o impacto da obra de Ivan Illich, Une Société sans école [Deschooling Society], publicado na França, pelas Editions du Seuil, em 1971.

gratuitamente sob demanda, passam a ser cobrados (o argumento “pedagógico” é que eles serão assim valorizados, o que provocará uso mais real, pois muitos dos que o demandavam pareciam não recorrer a eles ou o faziam muito pouco). Depois que o preço aumentou houve uma diminuição e um envelhecimento da população que os demandava em detrimento dos menos favorecidos, que são frequentemente também os menos instruídos: “assinaturas muito caras para bolsas modestas” explica um dos que renunciaram a comprar o material impresso.

Mais tarde, no decorrer dos anos de 1970, ao mesmo tempo que o organismo produtor do material entrava na era “multimídia” (no sentido de multi suportes), as emissões do tipo “magazine”, em proporção crescente, se apoiam sobre mesas redondas debates e entrevistas que visavam sensibilizar o público à lei de 1971 sobre a formação profissional contínua e a informar sobre as ações conduzidas neste âmbito, em detrimento de programas de iniciação. A possibilidade para os telespectadores de telefonar para interrogar os especialistas presentes no estúdio é pressuposto de interação, mas se efetivamente há essa demanda, ela provém pouco do público visado que não assiste tais programas normalmente assistidos por pessoas que já são motivadas pelas ações de formação.

Ao reencontro dos telespectadores aprendizes

Os estudos de audiência, feitos em colaboração com o estabelecimento produtor (OFRATEME, depois o CNDP) e o Serviço de Estudos de Opinião do ORTF, que foi sucedido pelo Intitute Médiamétrie (responsável por estes estudos após a divisão da ORTF em diversas sociedades de programas), constata notadamente que, se o público visado é relativamente pouco instruído, a maioria do público efetivamente atingido possui um nível de instrução médio-superior ou superior e observam, paralelamente à redução do número de pessoas que pediram os materiais de acompanhamento, uma baixa do volume global de “simples” telespectadores (aqueles que não pediam esses documentos impressos), de muitas centenas de milhares de porcentagens de audiência não perceptíveis nas enquetes nacionais (GLIKMAN, 1989).

Além dessa coleta de dados estatísticos, numerosos estudos foram feitos junto ao público por uma equipe de avaliadores internos. Bem que sozinhos possam ser nominativamente identificados e, portanto entrevistados, os que pediam esses documentos de acom-

panhamento, logo os mais interessados pelos programas propostos que os “simples” telespectadores ocasionais, estes estudos notam com uma frequência cada vez maior que os meios colocados em prática não estão à altura dos objetivos afirmados: “os vilões destroem as belas teorias” (máxima de Marc Bloch, 1941), coloca-nos em cheque com uma relação interna (GLIKMAN, 1974). Isso pode, certamente ser imputado a fatores externos às emissões: horários cada vez menos favoráveis e ausência de informação sobre os programas, devido às resistências da ORTF face às emissões acusadas de lhes baixar a audiência e à falta de preparação para um diploma ou da não entrega de uma declaração de participação, questões de ordem institucional.

Entretanto, vários fatores internos, ligados às escolhas de produção, intervêm fortemente. Eles tratam sobretudo dos conteúdos das emissões, o nível de saber difundido e seu ritmo de difusão, a colocação em prática da língua utilizada. Esses elementos revelam opções pedagógicas que Geneviève Jacquinet denomina “design” pedagógico, definido (para anunciar um artigo de A. Silvera Sartori), na introdução de um número de *Distances et Savoir* sobre a formação a distância no Brasil, como “lugar de interação entre os fatores respectivos da tecnologia do projeto didático e das expectativas dos usuários” (VIDAL, GRANDBASTIEN & MOEGLIN, 2011, p. 187).

Com efeito, as camadas populares se interessam por conteúdos diretamente possíveis de serem utilizados no seu cotidiano ou equivalentes a conteúdos do ensino fundamental geral ou técnico mais do que por emissões que se pretendem de “sensibilização” e de “comunicação” (“Gestão de empresa, é necessário ser um diretor de empresa ou algo parecido para seguir uma emissão sobre esse tema... Isso não é para mim, eu não entendo grande coisa”, disse um mineiro distante)¹⁰.

O público visado percebe o nível dos saberes difundidos como muito elevados, quer se trate de emissões de economia (“todos esses programas, são bons, mais é necessário ter um determinado nível de instrução para segui-los...”). Eu, eu os assisto, eles me apaixonam, mas eu não compreendo grande coisa...” disse um dos trabalhadores do curso de inglês (*Walter and Connie*) produzido pela BBC: “às vezes,

10 Esta citação e as seguintes sobre emissões de televisão educativa foram extraídas do relatório de síntese interna pré citado (GLIKMAN, 1989). Elas são, como dissemos, extratos de entrevistas realizadas por nós, ou por qualquer outro, por outros psicólogos ou sociólogos engajados pela instituição para avaliar o impacto dos programas.

eu estou certo de que se eu não tivesse lido a lição previamente eu não entenderia a metade”, declara um engenheiro do Cnam que já havia sido portanto iniciado na língua inglesa. E assim colocada a questão dos pré-requisitos, fica mais fácil de tratar presencialmente que à distância, que persiste em toda formação de adultos.

O ritmo de difusão de saberes é considerado muito rápido, devido ao número de informações que se sucedem em cada emissão de cerca de meia hora, os autores tentam inculcar o máximo de conhecimentos em um mínimo de tempo: “somos obrigados, para permanecer ligados à exposição, passar sem compreender e não conseguimos aprender nada”, diz um telespectador da série *Automatismes*, que a segue bem acompanhado dos documentos impressos. A progressão pedagógica de uma emissão a outra também gera queixas constantes: “Quando a emissão termina, a semana antes eu tinha compreendido. Mas, ao continuar na semana seguinte, há uma margem, uma diferença de tempo que é muito forte...”

A colocação em prática das emissões, algumas das quais imbuídas da intenção de oferecer “um espetáculo pedagógico” (EGLY, 1984), utilize cada vez mais frequentemente entrevistas de especialistas ou faz mesas redondas no formato “talk-shows” da televisão aberta ou, em particular, quando substitui um quadro negro deslocado de sua legitimidade escolar, aos seminários por áreas. Tudo isso não atinge satisfatoriamente os públicos pouco escolarizados. Quando as emissões se esforçam para levá-los em conta, vários deles consideram tais apresentações como sendo “do nível maternal”. Um humor de baixa qualidade não suscita também a adesão do público visado. Quanto às explicações, elas são normalmente consideradas de insuficientes: “É bem explicado para aqueles que já sabem do assunto, para os que não o conhecem, não é suficiente”. As emissões se mostram assim reprovadas por serem muito teóricas e por não apresentarem ilustrações concretas: “Não têm exemplos práticos, nem imagens que representem cenas da vida”.

Enfim, se a linguagem e o vocabulário utilizados são familiares aos professores autores das emissões, eles são frequentemente incompreensíveis para um público menos escolarizado, quer seja em uma matéria geral como economia (“tem termos que precisam ser tirados da escola para serem compreendidos...”) ou em matérias técnicas: “as palavras chaves não são suficientemente definidas” (telespectador da série *Estatísticas*) ou “seria necessário enfatizar o vocabulário técnico” (a propósito da série *Eletrônica*).

Esses problemas, que revelam a desconfiança do público visado em relação aos conceitores e que contribuem para a insatisfação do público visado ao proveito das camadas mais elevadas da população, não são específicas da França: “Numerosos estudos parecem indicar que os profissionais do rádio e da televisão têm uma percepção vaga de seu público [...]. Eles trabalham a partir de ideias prontas pra serem aprovadas por seus pares”, escreveu em 1977, Elihu Katz um sociólogo americano especialista em fenômenos midiáticos, a propósito dos programas educativos da BBC (KATZ, 1977).

Uma segunda interpretação¹¹ coloca em evidência um problema sociológico mais profundo: a pouca propensão das camadas menos favorecidas da população a considerar a televisão como algo diferente de instrumento para diversão de uma parte, e de outra, através dela aprender mensagens educativas. É verdade que aprender com a imagem não é assim tão evidente, aos menos para os pesquisadores da área, o que Geneviève Jacquinet demonstrou há muito tempo (JACQUINOT, 1977). Quanto às modalidades de uso dos documentos escritos de acompanhamento que poderia ajudar a seguir os programas, eles são raramente sugeridos aos telespectadores e são, uma vez mais, voltados para uma auto direção individual de sua aprendizagem, que eles não sabem como organizar.

Esse desnível entre as intenções de partida, generosas, pois visam dar uma “segunda chance” a um público cuja formação inicial foi reduzida por diversas causas e a realidade de campo existe em praticamente todas as formações de adultos e, principalmente, na formação a distância que exige mais autonomia. “Na base de toda universidade aberta, existe essa ideia de uma segunda chance para aqueles que não puderam seguir os cursos clássicos, é o tema da democratização, mais atenção ao público pouco formado...” diz Geneviève Jacquinet em sua intervenção, dando o exemplo da Universidade Aberta Britânica, “apresentada em 1965 no programa eleitoral trabalhista, como destinada aos excluídos do sistema e que, como o sabemos, serviu principalmente para os professores que se formavam ou se reciclavam”.

11 Interpretação mais satisfatória para os idealizadores dos programas que são liberados de toda responsabilidade, todos como os fatores externos precedentemente evocados.

Da informática em tempos de rede

Os primeiros tempos

Nós passaremos sem nos demorar ao início da internet no ensino, utilizada a partir dos anos de 1960 em lugares institucionais, fora da formação a distância, depois, seus derivados nos anos 1970 e 1980, “máquinas de ensinar” de Skinner, Minitel textado por um tutorado balbuciente, videodiscos, uso de copiadoras digitais para os deveres corrigidos¹², teleconferências, etc., assim como as numerosas experiências às quais esses novos instrumentos deram lugar¹³ e sobre o impacto sobre os quais não temos informação de primeira mão¹⁴. No início dos anos 1980, a informática começou progressivamente a entrar na esfera da aprendizagem individual com o desenvolvimento da microinformática e do “Plano Informático para todos” de 1985, que se dirige sobretudo aos escolarizados. Os aprendizes, jovens e menos jovens são, assim, confrontados à descoberta de um novo instrumento que vários adultos têm dificuldade para se apropriar, mas outros numerosos e com um discurso lírico que tomam a interatividade como resposta a todos os problemas de aprendizagem, esquecendo uma questão fundamental: “Não há, em efeito, um perigo ao estabelecer uma relação direta entre as potencialidades interativas virtuais da máquina, que são cada vez mais importantes e as potencialidades de interações significantes reais, que se tornam possíveis pelos programas ditos interativos?” (JACQUINOT; MEUNIER, 1999).

Internet e formação online

Com o surgimento da Internet, as formações à distância se instalam sobre as redes, cada vez mais eficientes. Mesmo que no início, os computadores pessoais não possuíssem a potência suficiente para acolher os dispositivos então pouco complexos, todos os materiais recentes dão hoje acesso a plataformas de formação às múltiplas funcionalidades, que existem em centenas¹⁵. Se os jovens os utilizam fa-

12 “Inovação Educativa”, colocada em prática pelo Cned e assinada Segundo M.J. Duderzert (1994) notadamente porque, se a redução do prazo entre o envio dos deveres pelos inscritos e a recepção direta de suas correções modificavam positivamente a relação pedagógica, ela reduzia também fortemente as taxas de abandono, com as consequências organizacionais e financeiras para o estabelecimento...

13 Pode-se procurar, por exemplo, à Glikmn & Baron (1991).

14 Contudo, a obra de Baron et Bruillard (1996), como outras publicações posteriores desses pesquisadores, são ricas em informações e análises neste domínio.

15 Inclui as de livre acesso (ver o boletim de Thot Cursus, online <http://cursus.edu/>)

cilmente, muitos adultos têm ainda dificuldade para utilizá-los, principalmente porque a sofisticação dos dispositivos é frequentemente considerada pelos conceptores como prova do seu *savoir-faire*, às vezes mesmo uma garantia de qualidade: “Nós todos sabemos que a EAD galopa em direção à nova tecnologia, que utiliza materiais mais recentes que se dirigem a um público que não tinha esse material, e quando tinha, não sabia como utilizá-lo”, diz Geneviève Jacquinot, que acrescenta maliciosamente (e com um sorriso): “É verdade que devemos desconfiar dessa fuga antes tecnológica...”!

Se a penetração dos computadores pessoais não foi imediatamente ao encontro dos dispositivos que propunham a EAD, hoje isso não é mais um problema: em 2014, 96,2% dos lares franceses estão equipados com um computador¹⁶ e a França tem 83% de internautas regulares¹⁷. Entretanto todos os internautas não utilizam todas as possibilidades sobre uma plataforma de formação cuja reputação “transparência” é frequentemente ilusória e, sobretudo, aqui ainda, saber utilizar os instrumentos para se distrair ou se comunicar não basta para saber utilizá-los para aprender. O uso das tecnologias digitais para formação exige, da parte dos aprendizes, uma tripla aprendizagem, a do conteúdo ensinado, a do domínio das técnicas daquele que a veicula e o uso dessas técnicas para o aprendizado.

Se a televisão educativa pretendia atingir o público menos escolarizado, relativamente poucas das formações online se destinam, de fato, a estes públicos, excetuando as formações do Cned e dos APP (que funcionam geralmente pelo modo híbrido). As formações inovadoras, estudadas e publicizadas pela comunidade de pesquisadores e/ou conceptores desse domínio, enfocam quase todo o ensino superior. Em todo caso, nós temos aqui exemplos da observação de dispositivos que se situam neste nível, o que não exclui as dificuldades encontradas pelos aprendizes. Além disso, embora a multiplicidade dos resultados de pesquisa publicados neste domínio forneçam uma profusão de indicações interessantes e pertinentes, nós nos limitaremos aqui a alguns exemplos tirados do nosso próprio trabalho, para os quais nós disponibilizaremos declarações diretamente recolhidas junto aos aprendizes.

institutions-formations-ressources/formation/13486#.VIXKP4eojE).

16 Fonte: Communiqué Médiamétrie (<http://www.mediametrie.fr/comportements/comuniques/home-devices-3eme-vague-de-resultats-de-la-mesure-des-equipements-multimedias-de-mediometrie.php?id=1170>).

17 Fonte: Agência We are Social de Singapura, informação de MediaEducation.fr (<http://mediaeducation.fr/les-statistiques-de-lutilisation-dinternet-dans-le-monde-en-2014>).

Os dispositivos disponibilizados aos aprendizes

Nos dispositivos disponibilizados o recurso às tecnologias interativas para garantir contatos interpessoais busca romper o sentimento de isolamento que nós havíamos evocado. Entretanto, os sucessos são variáveis e é necessário constatar que esses dispositivos funcionam como os precedentes, julgados úteis e muito apreciados pelos adultos que antes se dispuseram a utilizá-los eficazmente, supérfluos para aqueles que não foram seduzidos (quando o modo de organização do dispositivo permite estratégias para evitá-lo), representando assim um obstáculo suplementar para aqueles que experimentaram as dificuldades com os recursos tradicionais e diante daqueles que “a motivação” induzida pelo digital, tão vantajosa, acontece raramente. É enganoso dizer que as tecnologias por si só criam a autonomia, que elas requerem habilmente como pré-requisitos, que é a partir de comportamentos autônomos que os aprendizes podem tirar partido das potencialidades dos dispositivos técnicos, como a formação no seu conjunto e que é pela pedagogia colocada em prática que eles podem contribuir para um processo de autonomização?

Um levantamento de atitudes, de práticas, de reações podem ser observadas junto aos públicos de EAD online, cujos conceitores afirmam que são “individualizados”, senão mesmo “personalizados”, e situam o aprendiz (mais frequentemente no singular, como se todos fossem idênticos) “ao coração do sistema”. Não é inútil insistir sobre esta ideia, que aparece admitida em teoria, mais da qual encontramos poucas provas nos “desenhos”, no sentido que Geneviève Jacquinot concebe esse termo, de dispositivos técnicos.

Nos dois extremos encontramos entusiastas e refratários. Os primeiros são motivados pela perspectiva do recurso às redes e favoráveis a seu uso para se formar, mesmo se eles não estão muito seguros de conseguir aprender através delas (normalmente eles não se colocam essa questão). Os segundos, ao contrário, são refratários a esse enfoque e se recusam a aceitá-lo. Nós encontramos, entretanto numerosos aprendizes para os quais a aprendizagem da técnica faz parte dos benefícios da formação – algumas vezes mesmo, o principal. Não é para menos que, nestes casos, essa aprendizagem é frequentemente laboriosa, não se resumindo, como havia sublinhado, ao manuseio do computador. É a alguns desses diversos aprendizes que daremos voz agora, circunscritos ao nosso objeto.

Os estudantes face a uma aprendizagem individual

Entre os vários exemplos dos dispositivos de formação online, nós podemos evocar uma preparação ao C2i que nós estudamos, de 2005 a 2007, em uma universidade francesa (GLIKMAN, 2009). Ela podia ser seguida seja por uma formação dita “mista” combinando sessões de trabalho pessoal sobre um programa de computador, seja uma “autoformação” acompanhada, fundada sobre um trabalho pessoal com um programa de informática e um tutorial online, sobre um “escritório virtual” da universidade (onde os estudantes do C2i tinham acesso a anúncios, documentos partilhados, um fórum, correios eletrônicos, chats e uma agenda). O tutorial à distância, feito por um doutorando, era complementado por permanências em uma sala de informática do campus, mas ele não previa atividades colaborativas entre os alunos.

Os questionários foram enviados ao conjunto de estudantes que preparavam o C2i no início e no final da formação, completados por uma análise de conteúdo das cartas de motivação destinadas a justificar a escolha da modalidade de formação, as observações de suas participações referentes ao tutorial (presença nas permanências tutoriais, realização das atividades propostas pelo tutor), uma análise das trocas sobre o fórum do escritório virtual e algumas entrevistas ao telefone. As citações que seguem são extratos das questões abertas do questionário e das entrevistas.

Para mais de dois terços dos inscritos, a escolha a priori da “autoformação acompanhada” é justificada por vantagens de ordem material: não tem obrigação de horário nem exigência da presença física na universidade. Apenas alguns têm uma visão clara de como será sua situação de aprendizagem: “se optamos por autoformação, é para aprender sozinho, fazer questões sobre o que não foi compreendido e respondê-las sozinho, ser verdadeiramente autônomo” e estes são os que, em proporção, se saem melhor nos exames finais. O que não é o caso de todos, supomos até que alguns, apesar de terem boa vontade, tinham pré-julgado sua capacidade de trabalho autônomo. Ao total, constatamos que as chances de sucesso no exame são maiores para os estudantes bem motivados pela obtenção do diploma, que escolheram a autoformação mesmo conhecendo suas dificuldades e suas vantagens, que são bem equipados em termos de informática, familiarizados com o seu uso e já informados de suas potencialidades.

Isso confirma, mais uma vez, a situação da autoformação à distância favorece os aprendizes determinados ao êxito, que escolheram essa modalidade de formação não por defeito, mas por razões positivas e que, estão já bem preparados para apreender o objeto dessa formação e para dirigir seus processos de aprendizagem, podendo dela tirar o melhor proveito. De fato, menos da metade daqueles que optaram pela autoformação declaram a posteriori estarem satisfeitos por poderem trabalhar ao ritmo que lhes convinha: “usar seu tempo para compreender”, passar o tempo sobre os pontos que são difíceis e avançar rapidamente sobre os que são fáceis”. A maioria se queixava: “é difícil se impor um trabalho regular”, “nós não temos interlocutor imediato, estamos diante de uma máquina”. As reuniões de informação organizadas antes das inscrições e não depois (como foi o caso), poderiam certamente diminuir alguns desses mal entendidos constatados se eles não tivessem sido somente sobre o conteúdo da formação, mas assim, tão precisamente sobre sua organização e seus imperativos, todas as informações indispensáveis de serem fornecidas aos estudantes desde o início, como mostra F. Mangenot (2002).

Um único estudante, entretanto, explica perceber esta situação como ocasião de uma verdadeira autodireção de sua formação, ao olhar de uma tradicional aprendizagem transmitida, manifestando assim a descoberta de uma autonomia nova: “Pesquisar as dificuldades permite uma aprendizagem finalmente mais benéfica que se as respostas tivessem sido diretamente dadas”.

Se nós pudessemos supor que a utilização do material, competência de base da formação causaria poucos problemas a esses jovens estudantes, as dificuldades técnicas são encontradas por aqueles cujas competências digitais eram limitadas no início: “eu não compreendi como funcionava para enviar as respostas ou para fazer questões no fórum. Eu conseguia simplesmente ler o que estava escrito”. “Era complicado, eu não compreendia como funcionava o fórum”. Além desses problemas técnicos, é durante a organização de um trabalho independente que constitui aqui a pedra fundamental. Que imagens deles mesmos reenviam aos aprendizes às exigências de cogestão de suas formações? Assim, uma estudante é levada a pensar sobre sua própria capacidade de autoformação? “Eu não estarei pronta a me inscrever em uma outra formação online pela simples falta de rigor pessoal, o que me fez não conseguir minha certificação!” Constatamos além disso que, quando essas dificuldades não são superadas, elas levam a um sentimento de

desvalorização por parte dos aprendizes (“eu decididamente não sou capaz...”) que vai ao encontro do projeto explicitamente perseguido.

O material eletrônico que, em teoria exigiria 45 horas de trabalho, incluindo a leitura de textos e a realização dos exercícios propostos teria, se fosse impresso, mais de 1.000 páginas. Não é surpreendente nestas condições, que numerosas críticas sejam dirigidas ao curso considerado “muito pouco eficaz e sobrecarregado de pequenos detalhes que o tornam pesado para ser trabalhado” e contendo “muita teoria pura que é difícil de ser digerida diante de um computador”. Tudo se passa como se os conceptores, especialistas de informática e de redes, estivessem mais interessados, inconscientemente sem dúvida, em mostrar o seu conhecimento aos seus pares, que de elaborar um conhecimento correspondendo unicamente ao referencial ministerial, ele mesmo já fornecido daqui e dali.

Nós voltaremos mais adiante sobre o funcionamento do tutorial nesta ação (cf. “*et le tutorat?*”). Notemos, por ora, que encontramos aqui as observações formuladas, quarenta anos atrás, por Elihu Katz (cf. supra) a propósito das emissões de televisão educativa. *Mutatis mutandis*, a tecnologia utilizada e o nível de público atingido não mudou muito a situação: os conceptores dos programas, neste caso como nos outros, prejudgam as competências dos aprendizes em matéria de autoformação. Além disso, no ensino superior, eles imaginam como nos escreveu a propósito de uma formação aberta e à distância do Cnam, que “os aprendizes de um nível de formação relativamente elevado possuem, ou adquirem facilmente, as competências necessárias para se formarem condições de aprendizagem novas para eles”, acrescentando que “reciprocamente, os aprendizes eles mesmos se identificam a esta imagem prescrita, convencendo-se, no início, como suficientemente autônomos para preencher adequadamente as condições, aparentemente vantajosas, dos novos dispositivos, a fim de desenvolver bem seu projeto de formação mais rapidamente e com um menor custo” (BASTARD; GLIKMAN, 2002, p. 277-278). Aqui também os fatos ruins vêm desmentir as belas teorias!

O prazer das redes sociais

Outro exemplo está baseado sobre uma formação destinada aos professores a fim, justamente, de os sensibilizar para as especificidades dos públicos da EAD e do acompanhamento que lhe é neces-

sário. Esta formação de 20 horas, divididas em quatro semanas que se desenrolam durante três anos sucessivos, de 2008 a 2011, utilizou unicamente as funcionalidades da rede Ning e implicou em trabalhos colaborativos em pequenos grupos de três ou quatro pessoas (elaboração de algumas discussões, co-redação de um dossiê...), nos quais o papel do tutor foi, sobretudo, um papel de animador. Nossa participação nesta formação nos permitiu observar e analisar o total de atividades e de trocas sobre a rede. As citações abaixo foram recolhidas nos fóruns ou nas trocas de e-mails.

Dos 19 inscritos, três homens e 16 mulheres, apenas um estagiário assina rapidamente: “Se eu soubesse que tudo seria pela internet, eu não teria me inscrito nesta formação”. Outra, persistiu até o fim, apesar das dificuldades encontradas: “uma única restrição: eu não tinha noção das minhas lacunas no mundo da informática”, eles deveriam informar que para fazer o curso era necessário ter o domínio de algumas dessas técnicas...”. Para os outros, mesmo enfrentando dificuldades principalmente técnicas, sobretudo no começo, eles se expressam sobre o fórum: “Mas como fazer então? Minha primeira apresentação ficou toda embaixo da minha página de comentários... A modificação desta manhã também... Eu não entendo direito...”. (“O que você quer exatamente? Se estiver ao meu alcance, eu poderei te ajudar, cordialmente”, responde um dos estagiários).

Outros, poucos habituados a aprender sem estarem enquadrados na sala de aula, estão um pouco perdidos: “Eu entendi esta formação como uma autoformação: sem muitas ‘diretivas’ para mim... Os documentos colocados à disposição funcionaram: por qual objetivo começar?”. “Eu acho a navegação um pouco complexa entre blog e fórum e a multiplicidade de suportes impede às vezes, a meu ver, a boa circulação das informações”. Outros, enfim, estão contentes com a experiência, principalmente à medida que ela lhes permite numerosas trocas e o contato entre aprendizes contribuiu para lhes dar o sentimento de pertencimento a uma comunidade educativa (o estágio me fez muito bem principalmente porque me obrigou a sair do isolamento graças ao trabalho em grupo”) e a “suprir a ausência”. Segundo a bela fórmula que Geneviève Jacquinet (1993) nos disse ter acrescentado a um comentário de Edison: “Obrigado por essas 4 semanas passadas em conjunto”. “Eu não tenho vontade de deixar este estágio e suas presenças”, lemos no fórum, ao fim da sessão.

As relações entre redes sociais e formação estão agora ao centro

de numerosos problemas de pesquisa, como testemunha notadamente o número da revista *Alsic* (vol.15, n.2, 2012), mas frequentemente são questionamentos sobre os usos dessas redes por estudantes fora das sequências de formação, material que pode constituir um elemento de enriquecimento da formação ou sobre o aprendizado informal que elas possibilitam. A diferença aqui é que formação veicula a rede social e quais são as trocas que ela possibilita, em um enfoque sócio construtivista: “o trabalho foi interessante de ser levado ao grupo, por nos obrigar, em um mínimo de tempo, usando o espaço virtual como única técnica, coordenar, sintetizar e colocar em comum as ideias”.

Porém, embora não seja o caso aqui, acontece que a exigência de trabalhos colaborativos afastam aprendizes habituados a trabalhar sozinhos e constituem uma causa de abandono, ou que, embora portem valores “de inovação, de modernidade e de dinamismo” (BRUI-LLARD; BARON, 2009, resumé), eles resultam a um fim “mais que mitigado” (idem, parágrafo 15) por razões de ordem cultural, institucional, organizacional, etc.

No final, é difícil de dizer se esta formação suscitou aprendizagens efetivas, pois embora tenha sido possível seguir os estagiários durante o ano, a falta de modificações nas atividades profissionais da maior parte dentre eles não lhes possibilitou colocar em prática seus aprendizados. Quase todos os participantes se declaram, entretanto, satisfeitos com os estágios e sua animação: “Globalmente, minha impressão é bem positiva em termos de relacionamento, notadamente intra grupo e com a animadora”. “Cansado, mas contente! Conhecimentos, pontos de vista, adquiridos graças aos outros!” disse um deles, prometendo dar continuidade aos laços criados nesta ocasião: “Nós certamente manteremos contato para continuar nossa reflexão. Nós não nos dispersaremos...”. Não é certo que a promessa seja cumprida, a não ser por alguns que pertenciam ao mesmo sub grupo.

A pertinência das tecnologias

Nós evocaremos um último exemplo: uma formação contínua que resulta em um diploma universitário tinha por objetivo, nos anos de 2010, iniciar na engenharia de EAD estagiários à distância, em sua maioria, funcionários universitários, professores ou não, que queriam intervir na concepção de formação aberta e a distância. Uma plataforma agrupa numerosos recursos, fóruns são conscien-

ciosamente e convivialmente animados, classes virtuais e ritmos de formação, organizados em capítulos que são disponibilizados online à medida do progresso prevista e que os elementos do dossiê final são redigidos sobre os temas tratados. Aqui ainda, nossa participação como interventora nos permitiu ter acesso aos trabalhos produzidos e às trocas dos grupos.

As questões de ordem pedagógica continuam pouco tratadas e frequentemente esquecidas, a complexidade das técnicas as quais eles são aconselhados de conhecer para conseguir participar desta formação suscitam o uso do fórum quase exclusivamente para tratar de questões técnicas. Assim, sem falar das dificuldades encontradas no funcionamento da plataforma (“Eu não sei se todo mundo tem o mesmo problema, mas a leitura dos vídeos sonoros é muito, muito, difícil. É necessário todo o tempo reiniciar!”, provoca 18 respostas), vinte e três respostas se desencadeiam – um recorde – , a partir de uma questão relativa ao programa de computador: “Um documento fala da ferramenta OASIF que é um programa livre para ajudar na cearização de módulos de formação. Esta ferramenta é finalmente como a logística de gestão de projeto (GANTT), não é? Ou, esta ferramenta OASIF permite realmente construir a cearização dos módulos de formação?” A consequência é, nos dossiê do fim do ano que eles devem preparar para colocar em prática um dispositivo EAD, uma forte tendência de ambientes digitais complexos, face aos quais nada prova que os públicos visados não serão também desarmados como os estagiários no início de suas formações, em detrimento de uma reflexão sobre os enfoques pedagógicos, frequentemente pouco inovadores, e mesmo muitas vezes pouco apropriados.

Fascinados pelo universo tecnológico, os aprendizes esquecem, apesar dos esforços dos formadores implicados no dispositivo, que “um bom aprendizado pode compensar uma má escolha tecnológica, mas uma boa tecnologia não poderá jamais substituir um bom aprendizado” (em destaque sobre o blog de Tony Bates pesquisador canadense especialista em formação à distância).

E o Tutorado?

Mesmo se muitos aprendizes estimam ser importante saber que existe e que constitui uma possibilidade de recurso, nós sabemos que o tutorado é geralmente relativizado e pouco utilizado, principal-

mente pelos públicos em dificuldade que, embaraçados para identificar e formular suas demandas pedagógicas mesmo oralmente, são particularmente incomodados quando devem expressá-las por escrito, o que implica definir com precisão o problema que encontram e a questão que desejam propor. É o que escreveu Alain Meyer há uns quinze anos: “Podemos assim observar certas reticências por parte dos aprendizes em dificuldade, mas que preferem esperar um encontro com o formador que enfrentar as dificuldades que constituem a expressão de um problema através de um meio mesmo ergonômico (correio eletrônico, telefone...)” (Meyer, 1999, p. 74).

Não está perdido apesar de todas as técnicas performantes colocadas à disposição dos públicos EAD e pode ser esta uma das razões dos problemas atuais para as formações mistas, mas ainda é necessário o dispositivo, a proximidade geográfica ou as obrigações pessoais e/ou profissionais dos interessados autorizando esses encontros. Em todo caso, é ao tutor: “primo pobre e peça chave dos dispositivos EAD” (Jacquinot-Delaunay, 2008) que cabe “assumir tudo o que não é garantido pelo resto do dispositivo” (intervenção de Geneviève Jacquinot no GEHFA).

O Tutor entre a resistência de uns e as reivindicações de outros

No início da preparação ao C2i (cf. “Os estudantes em face de uma aprendizagem individual”), quase todos os aprendizes declararam não esperar do tutor que “obter respostas às questões feitas sobre o conteúdo do curso”, um só inscrito em autoformação acompanhada declarou esperar um apoio de ordem psicoafetiva: “que me ajude a não desanimar”. Em contrapartida, no desenrolar da formação, o tutor ocupa um lugar de destaque nos comentários dos aprendizes, bem críticos sobre isso.

Ele é criticado por vários estudantes por não fornecer correções comentadas dos exercícios propostos no curso online ou os que ele mesmo pediu para que lhes enviasse (“não sabemos se fizemos bem os exercícios, pois não temos as correções...”), enquanto outros, tendo vencido a dificuldade de manter um trabalho regular se felicitam finalmente: “Nós tivemos que fazer projetos regularmente durante a formação. Para mim, isso não foi sempre fácil... Entretanto, parece-me importante manter a exigência de entregar regularmente esses trabalhos online, isso nos permite exercitar”.

Das exigências do tutor relativas à participação às suas permanências são também pouco aceitas e resultam em poucos efeitos para aqueles que escolheram a autoformação imaginando estar assim livres de qualquer obrigação: “é necessário evitar encontros obrigatórios quando nos inscrevemos em autoformação, pois se não, é como se estivéssemos inscritos no presencial”. “Oficialmente, nós devíamos ter um encontro de uma hora uma vez por semana, o que é a mesma coisa que um curso tradicional, o que é ridículo para a autoformação”.

Ou, um outro estudante lamenta a pouca duração das permanências e um outro, reivindicando uma formação inteiramente online, reconhece a importância da tutorial: “Que a autoformação seja realmente uma autoformação (que possamos obter tudo via internet: correção, explicação...), tudo conservando a tutorial que é bem útil”. As demandas do tutor para o envio regular de mensagens no fórum são igualmente contestadas: “É muito difícil enviar um e-mail por semana quando não se tem nada a pedir!!! É suficiente que haja um responsável que possa responder aos e-mails que enviamos se não compreendemos algo”.

Ambiguidade na função, enquanto muitos se insurgem contra as exigências da tutorial, outros consideram o acompanhamento insuficiente, pelo fato notadamente que eles são anacrônicos: “Há pouco acompanhamento, o que deixa certos estudantes em dificuldade, sem resposta imediata e, portanto, impedidos de avançar”. “Não tem professor e, se temos questões a fazer, não podemos ter resposta imediata”.

O tutor acompanhante- animador- provocador

Se alguns estão decepcionados com a tutorial, outros aprendizes, ao contrário, expressam uma grande satisfação. Essa satisfação se manifesta essencialmente quando eles são colocados em situação de aprendizagem na qual o enfoque é dado sobre uma assistência individual, na qual o grupo de pares é presente e onde os formadores e tutores exercem seus “deveres de ingerência” (CARRÉ, 1997) sempre respeitando atentamente as necessidades diferenciadas dos participantes da formação. Um acompanhamento considerado de qualidade quando existe, faz jus a numerosos elogios: “Eu rendo homenagem à disponibilidade, a solicitude e ao profissionalismo dos animadores” conclui um participante da formação via Ning (cf. “O prazer das redes sociais”). “Esta pequena mensagem para dizer que

esta formação de fato me agradou eu fiquei “impressionado” sobretudo pelo acompanhamento que foi proposto” declara uma estagiária do Diploma Universitário sobre a engenharia de EAD (cf. “*La prégnance des tenclogies*”).

Considerações finais

Antes de concluir essas manifestações dos aprendizes e de suas reações face às diversas modalidades pedagógicas que sustentam os dispositivos dos cursos, é conveniente admitir que, apesar de todas as suas imperfeições, as formações abertas e a distância abrem efetivamente a formação para públicos que a ela não teriam acesso se a presença física fosse exigida e esta é a sua principal justificativa. Convém igualmente medir a sua eficiência para aqueles que optam por essas modalidades de formação, ainda que um pouco ingenuamente, sem pressentir suas dificuldades, ou porque não têm outra escolha para sua formação e aperfeiçoamento, se formar, obter um diploma para progredir no emprego ou simplesmente para enriquecer seus conhecimentos, etc.

Como aquele que está “no coração do dispositivo” o usuário “prescrito” é singular e é ele que está na imaginação da maior parte dos conceptores dos dispositivos de formação à distância; é o aprendiz “construtor” como o denomina Geneviève Jacquinot (op. cit., 1999) ou “determinado” como nós o chamamos quando fizemos uma pesquisa sobre as funções tutorais (Glikman, 2002 b). Ele é motivado, autônomo, ativo pronto a investir em tudo o que é colocado à sua disposição para levar adiante seu projeto educativo e competente em material de utilização do digital. Nós nos interrogamos sobre as relações de uso que os aprendizes têm com os “dispositivos mediados de formação a distância” (GLIKMAN, 1995).

Opusemos aos usuários “reais” no plural, que eles, são heterogêneos, com frequência incertos, hesitantes, às vezes despreparados, intimidados tanto pelos saberes a adquirir como pelas técnicas que lhes pedimos para colocar em prática. Por fim, àqueles que ao oposto, persuadidos de saberem administrar seus conhecimentos e técnicas tanto quanto – senão melhor – que seus professores, o mais frequente talvez, dispostos a aprender através dos meios que lhe colocados à disposição, prontos a preencher as lacunas e a fazer os esforços necessários... São uns e outros que nós procuramos apresentar neste texto.

São eles também que se confrontam cada vez mais a uma nova deficiência, os MOOC (Massive Open Courses), que parecem muito cair novamente nos erros da televisão educativa, os multimídias que a seguiram e certas plataformas de formação ao tutorado: pretende oferecer a todos a possibilidade de se formar graças à disponibilização online de produtos de formação sem, na maior parte do tempo, dar simultaneamente acesso a um “serviço” de formação, guiado e acompanhado. Os defensores desses dispositivos consideram que eles permitem a todos e, portanto, compreendem também os países do Sul, de acessar a conhecimentos destinados até o presente a uma elite e abrem uma “nova era de formação a distância”. Seus críticos acusam o modelo de propor uma formação à distância “de baixa qualidade” e de não dar uma chance de atender os objetivos dos aprendizes fortemente motivados, autônomos e possuidores já de um nível de formação elevado.

Geneviève Jacquinot diz, em sua intervenção, e nós concluímos nosso artigo com esta frase que nos suscita novas e salutares provocações: “Atualmente, os famosos MOOC, é bem... Nós podemos questionar se não são uma nova fonte de desigualdades e de elitismo à medida em que acessar uma quantidade de informações mesmo que bem interessantes, sem suporte, sem ajuda, sem apoio, não é garantido que seja algo assim bom!”

REFERÊNCIAS

- BARCHECHATH, E; POUTS-LAJOUS, S. **Sur l'interactivité**. Crossley et L. Green, *Le design des didacticiels. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs*, Paris, ACL Éditions, 1990.
- BARON, G.-L; BRUILLARD, E. **L'informatique et ses usagers dans l'éducation**, Paris, PUF, 1996.
- BASTARD, B; GLIKMAN, V. **L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du CNAM**. *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 2-3, 2004,.
Disponível em: 10.3166/ds.2.255-280
- BOUILLIER, D. **Construire le téléspectateur : récepteur, consommateur ou citoyen ?** A. Vitalis, (org.). *Médias et nouvelles technologies*, Rennes, Apogée, 1994.

BRUILLARD, E.; BARON, G.-L. **Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives.** *Quaderni, communication, technologies, pouvoir*, n° 69, 2009. Disponível em: <http://quaderni.revues.org/327>

CARRÉ, P; MOISAN, A; POISSON, D. **L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie**, Paris, PUF, 1997.

DUDEZERT-DELBREIL, M.-J. **Usage du télécopieur : une nouvelle relation pédagogique dans l'enseignement à distance.** *Sciences et Techniques éducatives*, vol. 1, n° 2, 1994.

EGLY, M. **Télévision didactique. Entre le kitsch et les systèmes du troisième type ?** Paris, Edilig, 1984.

GLICKMAN, V. **Essai d'analyse des facteurs défavorables à la réalisation des objectifs de l'action éducative RTS/Promotion.** Rapport interne, OFRATEME/DAE/ Division des évaluations, septembre 1974.

_____. **Évolution d'une politique en matière de technologie éducative : histoire de RTS/Promotion, une expérience française de télévision éducative pour adultes (1964-1985).** Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris V René-Descartes, 1989.

_____. **Projet de recherche INRP : les usagers des dispositifs médiatisés de formation à distance. De l'usager prescrit aux usagers réels**, Paris, document interne INRP, 1995.

_____. **Des cours par correspondance au "e-learning". Panorama des formations ouvertes et à distance.** Paris, PUF, 2002a.

_____. **Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines.** *Éducation permanente*, n° 152, 2002b.

_____. **Les étudiants face à un dispositif dit "d'autoformation accompagnée" pour la préparation au C2i.** In *Actes des Journées A-GRAF « Autoformation et Technologies éducatives : Efficacité des dispositifs de formation ouverts et à distance*, Université Toulouse Le Mirail, 15 et 16 janvier 2009, publiés sur cédérom, 2009.

_____. **BARON, G.-L. Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. Quelques éléments pour l'histoire d'un concept et une analyse de sa réalité au début des années quatre-vingt-dix.** *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 24, 1991. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP024-6.pdf>

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **Accompagner les apprentissages : le tutorat “pièce maîtresse et parent pauvre” des dispositifs de formation médiatisés.** In G. Jacquinot-Delaunay, E. Fichez, (org.). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

_____. **Image et pédagogie : Analyse sémiologique du film à intention didactique.** Paris, P.U.F., 1977 (Réédition augmentée 2012).

_____. **Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance.** *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, 1993, Disponible em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305
DOI : 10.3406/rfp.1993.1305

_____. **Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ?** In V. Glikman, dir., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP, 1999.

_____.; MEUNIER, C. **Introduction. L'interactivité au service de l'apprentissage.** *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 25, n° 1, 1999, Disponible em: <http://id.erudit.org/iderudit/031990ar>
DOI : 10.7202/031990ar

KATZ, E. **La recherche sociale sur la radiodiffusion : proposition pour un nouveau développement.** Londres, BBC, janvier 1977, traduction de Sabine Didelot, Radio-France/INA, novembre 1977, p. 28. Mangenot F., « Forum et formation à distance : une étude de cas », *Éducation Permanente*, n° 152, 2002, p. 109-119.

MEYER, A. **Les usagers des formations à distance du CNAM en Pays de la Loire.** In: V. Glikman, dir., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP, 1999.

PAYEUR, A. **Postface : usager, pour les besoins du service ?** *Ateliers, Cahiers de la Maison de la Recherche*, n° 5, 1996.

VIDAL, M; GRANDBASTIEN, M; MOEGLIN, P. **Introduction.** *Distances et Savoirs*, vol. 9, n° 2, 2011.