

Eliana Maria Severino Donoio Ruiz
elianaruiz@uel.br

Material Didático De Educação A Distância, Neoliberalismo E Autonomia: Relações (Im)Possíveis

Teaching Materials of Distance Education, Neoliberalism and Autonomy: (Im)Possible Relations

RESUMO – Neste trabalho, discutimos, a partir de um olhar discursivo, representações de aluno em materiais didáticos utilizados no ensino superior a distância. Também desenvolvemos uma reflexão sobre as relações entre os efeitos de sentido da construção de uma imagem de aprendiz autônomo, por autores desses materiais, e o contexto sócio-histórico neoliberal.

Palavras-chave: autonomia, educação a distância, neoliberalismo, discurso, representação.

ABSTRACT – In this work, we take a discursive perspective to discuss the representations of student in teaching materials used in higher distance education. We also reflect on the relationships between the meaning-effects of building an image of an autonomous learner, by the authors of these materials, and the neoliberal socio-historical context.

Key words: autonomy, distance education, neoliberalism, discourse, representation.

Considerações iniciais

Este trabalho se propõe a analisar representações de aluno em materiais de ensino-aprendizagem usados em cursos superiores na modalidade a distância. No presente texto, analisamos um grupo específico de dados dos *corpora* de nossa pesquisa: os materiais (ou “livros”) didáticos *online* propriamente ditos. O objetivo principal é ampliar nossa reflexão sobre manuais de aluno e de tutor, objeto de análise em Ruiz (2011), de modo a corroborar resultados ali obtidos acerca das representações de aluno que emergem de tais materiais, particularmente a de aprendiz autônomo.

O recorte dos dados, devido aos limites deste artigo, compreende trechos de materiais didáticos veiculados em ambientes virtuais de aprendizagem de cursos de graduação em Letras a distância da UAB – Universidade Aberta do Brasil, no ano de 2011.¹

O conceito de *representação*, neste trabalho, é tratado sob a perspectiva dos estudos discursivos de orientação francesa: as formações imaginárias que designam o lugar sócio-histórico que os protagonistas da cena discursiva se atribuem cada um a si e ao outro numa dada formação discursiva (Foucault, 1986); a imagem que se fazem de seu próprio lugar social e do lugar do outro, na

relação discursiva; as imagens, resultantes de projeções, que criam as posições sociais dos sujeitos no discurso (Pêcheux, 1997), num complexo processo, entendido por mecanismo discursivo. É, pois, nessa dinâmica de refração da realidade sócio-histórica, via discurso, a partir dos valores atrelados aos sujeitos enunciadore, que tomamos aqui o conceito de *representação* com o qual trabalhamos.

Pelas vias da Educação a Distância

Vamos lembrar que a educação a distância (EaD) é definida por vários pesquisadores (Peters, 1983; Holmberg, 1983; Moore, 1993; Perriault, 1996, *in* Belloni, 2009) a partir da perspectiva do ensino presencial, ou seja, pelo parâmetro da distância física, da não contiguidade espacial entre professor e aluno.

Sobre o conceito de EaD e suas relações com a tecnologia, Belloni (2009), identifica três gerações de modelos. A primeira, dos fins do século XIX, foi a do ensino por correspondência, estimulada pelo desenvolvimento da imprensa e da ferrovia; a segunda, o ensino por multimeios a distância, que se desenvolveu nos anos 60, integrava impresso, programas de vídeo e de áudio, via cassetes ou via antena; e a terceira, surgida nos anos 90, com o desenvolvimento e disseminação das novas tecno-

¹ Os dados coletados nos foram gentilmente disponibilizados pela Coordenação desses cursos.

logias de informação e comunicação (NTIC), concebe-se, até os dias atuais, sob a forma de programas interativos informatizados, redes telemáticas, CD-ROMs, etc.

Já Preti (1998), baseado em Rumble (1996) e especificando melhor tais fases, aponta quatro etapas: uma primeira, desenvolvida a partir de 1840, que se baseava no texto escrito; uma segunda, a partir de 1950, que utilizava a televisão e o áudio; uma terceira, entre 1960-1970, que incorporava as tecnologias das duas primeiras gerações, produzindo um sistema de multimeios; e, finalmente, a quarta, a que estamos vivendo atualmente, que desenvolve sistemas de comunicação mediados pelo computador, como as conferências assistidas por computador e o correio eletrônico, por exemplo.

O interessante, contudo, é que, em razão de o conceito de EaD ter se modificado historicamente em função da natureza da tecnologia em jogo, hoje, quando se fala em ensino-aprendizagem a distância, o que parece chamar a atenção dos pesquisadores são as implicações das novas tecnologias no processo educativo, seja nas relações pedagógicas entre professor e aluno, seja, principalmente, nas relações do aluno com tudo o mais que esse processo envolve.

Preti (1998, p.26), por exemplo, diz:

Se, inicialmente, tinha-se como ponto de partida que o aluno deveria assimilar passivamente os conteúdos, lendo o material escrito (cursos por correspondência) ou ouvindo fitas cassete ou assistindo a programas televisivos, aos poucos a EaD passa a utilizar tecnologias mais interativas, pois reconhece o **papel ativo do sujeito** no processo de auto-aprendizagem.²

Belloni, por sua vez, ao historicizar as relações entre a EaD e os modelos teóricos oriundos da economia e sociologia, criados para descrever formas de organização da produção econômica – sintetizados nos paradigmas *fordista* (caracterizado essencialmente pela racionalização, controle e divisão do trabalho, linha de montagem e produção de massa), *neofordista* (tecnologia, flexibilização e novas formas de organização do trabalho) e *pós-fordista* (responsabilização pelo trabalho) –, ressalta que, no que concerne ao campo da educação, tal responsabilização

implica uma força de trabalho muito mais qualificada (capaz de tomar decisões) do que o modelo fordista ou neofordista [...]. O pós-fordismo se caracteriza pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas. O processo de descentralização e horizontalização da gestão está associado a um modelo de organização menos burocrático e mais empresarial e a uma ênfase na **autonomia**, iniciativa e flexibilidade oposta à rotina legal e racional do fordismo” (Belloni, 2009, p.12, 19)²

Nessa linha de pensamento, começam a tomar corpo expressões como “possibilidade maior de escolha do

aluno” (Keegan, 1993, p. 10), “centralidade do aprendente no processo de aprendizagem”, “aprendizagem autônoma”, “aprendizagem autodirigida”, “auto-aprendizagem” (Belloni, 2009, p. 30), “aprendizagem centrada no estudante”, ou, ainda, “modelo andragógico, autônomo e autodirigido” (Trindade, 1992, p. 30). E a EaD comparece nesse cenário como a forma mais propícia para promover esse tipo de aprendizagem, onde as NTIC desempenham papel fundamental, de maneira a fazer com que a educação cumpra sua função social de “empregabilidade”: a de “ajustar o cliente, o comprador de seus serviços, às demandas do mundo dos empregos” (Gentili, 1996, p. 25).³

Um olhar acerca dos materiais didáticos de EaD

Embora o senso comum aponte para a expectativa de que, na educação a distância as coisas se processem de forma diferente do que no ensino presencial, a leitura de materiais didáticos produzidos para serem usados na EaD em nível superior, como um todo, nos deu a sensação de estarmos diante de um livro didático como outro qualquer, exceto pelas inúmeras referências ao próprio ambiente virtual de aprendizagem, mediado pelo computador, e aos elementos típicos nele envolvidos, como a existência de tutores, de ferramentas do tipo *fóruns*, *chats*, *links* e *congêneres* – que por questões de escopo não discutiremos aqui. De modo que, o primeiro aspecto a ressaltar é: o que faz o material analisado nos trazer à memória discursiva o que entendemos por livro didático?

O ponto crucial que nos permite oferecer uma resposta a essa questão nos é apontado por Coracini (1999, p. 12), que trata o livro didático “como o lugar de estabilização, legitimado pela escola e pela sociedade, [que] define, para professores e alunos, [...] o que e como se deve ensinar / aprender, estabelecendo também um perfil para o aluno e o professor” – lugar este que, por (re) apresentar velhos procedimentos e esquemas, apenas constrói a ilusão do novo. Ora, qual seria o papel do material didático veiculado *online* (vale ressaltar, não designado pela expressão *livro didático* nesses ambientes), senão estabilizar os velhos procedimentos de ensino-aprendizagem travados na conhecida relação de poder entre, de um lado, um agente do saber e, de outro, um aprendiz? Os recortes discursivos que seguem vêm a confirmar isso:

RD1 Cada uma das unidades está organizada **de forma a** facilitar os seus estudos e estruturada **de acordo com** as **orientações** de elaboração dos **cadernos didáticos** dos cursos da UAB: NOME DA UNIDADE seguido de sua APRESENTAÇÃO com especial ênfase para seus OBJETIVOS. [...] Na se-

² Grifo nosso.

³ Grifo nosso.

⁴ Trataremos disso, especificamente, mais adiante.

quência, segue-se o desenvolvimento do conteúdo, subdividido em **tópicos**, de forma **ilustrada**, em linguagem **clara e acessível**. (D_port. 4_p.11_ensino de gramática na escola).⁵

A legitimação do material, aqui referenciado como *cadernos didáticos* – fazendo ecoar em nossa memória a velha expressão “livros didáticos” – é dada pela referência à UAB, como instância superior: o material estaria estruturado em conformidade, em concordância (*de acordo*) com o que está previsto pelas *orientações*, isto é, a direção, a guia, a conduta previamente determinada por esse órgão. Por essa razão, e a fim de atender ao caráter de didatização esperado, sua organização seria feita de modo a *facilitar* os estudos, isto é, removendo eventuais dificuldades – aqui a estrutura sintática modal (*de forma a*) serve para subordinar a configuração do material às determinações oficiais. Isso se verificaria de três formas: 1. pelo fatiamento do conteúdo, que estaria *subdividido* em tópicos (as unidades do material, atribuindo um caráter compartimentalizado ao conhecimento, entrariam em substituição ao professor, este que antes seria o responsável por facilitar a aprendizagem, por “pegar na mão” do aluno e, muitas vezes, por simplificar e banalizar o conteúdo); 2. pela presença de ilustrações (linguagem figurativa, típica de livros infanto-juvenis, mas também integrante da verbo-visualidade característica desses ambientes); e 3. pelo emprego de uma linguagem *clara e acessível* (referência explícita à expectativa de que não haja mal-entendidos, nem obstáculos à interpretação desejada).

As atividades propostas, por sua vez, em nada parecem divergir do que tradicionalmente figura em livros didáticos presenciais:

RD2 **Analise** cada um dos princípios enumerados por Zabala. **Refleta** sobre a importância e a pertinência de se considerar cada um deles no momento de planejar as suas aulas. Agora, **faça** comentários, no fórum destinado à discussão das atividades, sobre o valor desses princípios para o bom andamento das atividades de ensino de Língua Portuguesa. (D_port. 4_p.35_ensino de gramática na escola)

É incontável, na proposta das atividades, o número de formas verbais imperativas em sua modalidade deontica (*Analise, Reflita, faça*). Lembramos, com Koch (1993, p. 75), que “consideram[-se] as modalidades como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz”. Na esteira de Récanati (1982, in Coracini, 2007), as três modalidades da frase (declarativa, interrogativa e imperativa) corresponderiam, respectivamente, às três forças ilocucionárias fundamentais (os atos de asserção, questionamento e prescrição) e às três modalidades clássicas (aléticas,

epistêmicas e deonticas). Levando-se em conta que “as modalidades constituem verdadeiras estratégias retórico-argumentativas – na medida em que pressupõem uma intencionalidade discursiva, não podendo ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas (Coracini, 2007, p. 120) –, podemos entender que tais formas funcionam como verdadeiros atestados das relações de poder que perpassam o ensino a distância. E por que poderiam figurar no ensino presencial sem causar nenhuma estranheza, tais formas verbais denunciam a manutenção, no virtual, das mesmas relações de poder da instituição escolar presencial, onde cabe aos donos do saber determinar o que e como deve ser ensinado, com a diferença de que as condições de produção estão circunscritas à internet.

Mas, de par com essa (re)afirmação das relações de poder sobre as quais se assenta o ensino a distância, emerge, do material analisado, corroborando nossa análise de guias de aluno, em Ruiz (2011), representações acerca de aluno focadas numa diáde curiosa, para não dizer incoerente: a de *aprendiz autônomo*. Ou seja, se, por um lado, o material didático é dirigido àquele indivíduo que, por hipótese, não detém o conhecimento e, por isso, deve ser guiado, via mediação pedagógica, para poder aprender, por outro, e, ao mesmo tempo, é voltado ao indivíduo dito autônomo, que supostamente detém as rédeas de sua própria aprendizagem. Vejamos como isso funciona discursivamente.

O posicionamento sócio-histórico do aluno de EaD no discurso de autores de materiais didáticos

Parece-nos claro que, assim como o fazem os autores de livros didáticos voltados para o ensino presencial tradicional, igualmente, os autores de materiais didáticos para o ensino a distância procuram posicionar sócio-historicamente seus leitores de maneira precisa por meio do discurso. Constante é a recorrência de atividades que remetem os sujeitos-leitores do material *online* ao lugar preciso reservado à aprendizagem:

RD3 No final da introdução, o autor propõe as seguintes questões: What does ‘grammar’ mean? What is the place of Grammar in the structure of language as a whole? Escreva um parágrafo **tentando** responder, de forma sucinta, as questões propostas. (D_ingl. 4_p.22_morfossintaxe da língua inglesa)

Emerge, da forma verbal escolhida para se solicitar a atividade (*escreva [...] tentando responder*), o sentido de que ao aluno cabe apenas fazer tentativas, experiências, ensaios, arriscando-se ou aventurando-se em busca de uma possível resposta assertiva. Por se lhe atribuir um espaço

⁵ Grifos dos autores. Ao apresentarmos os recortes, indicaremos a instituição (por meio de maiúsculas), a modalidade do curso de Letras (se português, inglês ou espanhol), o ano escolar (quando houver indicação no original), a página do material e o tema em foco.

de aprendiz (daquele que está em vias de se tornar apto a deter um determinado saber, em consequência de estudo e observação), não se espera do aluno outra atitude que não a do exercício, do treinamento, do adestramento – manobras essas que, espera-se, vão permitir que ele desenvolva habilidades que o capacitem a, enfim, oferecer a resposta esperada (correta) às questões propostas. A ideia pressuposta é a de que é o texto em análise, na atividade em curso no material didático, que autoriza uma certa leitura a ser feita, independentemente do leitor e da situação de enunciação, não o sujeito-aluno enquanto participante de uma determinada formação discursiva. Tal como no livro didático tradicional – onde o texto constitui, segundo Coracini (2002, p. 18), “o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno” –, aqui, no material didático *online*, ocorre o mesmo. O recorte discursivo 4, a seguir, constitui igualmente exemplo desse posicionamento enunciativo de aprendiz impingido ao leitor pelo(s) autor(es) do material:

RD4 ATIVIDADE. Ampliando os horizontes sobre a evolução da Língua Portuguesa, propomos **procurar** examinar as semelhanças desses idiomas no que concerne a sua origem. Encontradas essas conclusões, este será o assunto de debate do seu próximo fórum temático. **SUCESSO! VOCÊ SERÁ CAPAZ!!!** (C_port._1_p.18_história)

Observe-se que se propõe ao aluno *procurar* fazer algo, isto é, empenhar-se / esforçar-se por, empregar todos os recursos disponíveis para, remetendo-nos ao mesmo sentido anteriormente apontado de que “ainda não se chegou lá”, efeito esse corroborado pelo incentivo final *VOCÊ SERÁ CAPAZ!!!*, escrito destacadamente em caixa alta, com exclamações triplas. O verbo, na forma do futuro do presente (*será*) (re)vela que a capacidade é algo que ainda não está ao alcance do aprendiz; a representação de aluno pelo material é, portanto, a de um indivíduo incapaz. Tanto é assim, que ele precisa da atuação de um novo elemento no processo de ensino-aprendizagem a distância, o tutor, como posto no recorte abaixo:

RD5 ATIVIDADES. Reflita sobre Variação Linguística e o conceito de certo e errado x adequado e inadequado presente na charge abaixo. **Discuta suas conclusões com o tutor** presencial. (D_port._4_p.25_ensino de gramática na escola)

Na atividade proposta, solicita-se que o aluno *discuta* (examine, investigue) *suas conclusões com o tutor*, pois parte-se do princípio de que, pela própria natureza do processo de ensino-aprendizagem, em se tratando de aprendiz, tais conclusões pessoais podem ser problemáticas, incertas, dada a representação de aluno em questão. O tutor é o elemento mais próximo deste, na cadeia das relações hierárquicas em contexto de aprendizagem a distância. Segundo Belloni (2009), o uso das NTIC na

educação segmentou o ato de ensinar em múltiplas tarefas, levando à “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”: professor formador, conceptor de materiais, professor pesquisador, professor tutor, tecnólogo educacional (*designer* educacional) e monitor. Esse desdobramento da função docente – que, no ensino presencial, é assegurada por um indivíduo – na EaD inclui a figura do tutor, que é quem “orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação” Belloni (2009, p. 83). O tutor seria, assim, o responsável por acompanhar mais de perto o aprendiz durante seu processo de aprendizagem, este que, dentro da cadeia de relações de poder, tal qual no ensino presencial, ocupa a última posição.

Por fim, também são recorrentes no material propostas de atividades que remetem esse mesmo aprendiz a um lugar discursivo outro, ocupado por alguém que, paradoxalmente, está em busca de uma suposta autonomia:

RD6 As SUGESTÕES e DICAS PARA ESTUDOS e para PESQUISAS COMPLEMENTARES estão localizadas junto aos textos. Elas são **oportunidades para você se tornar um aprendiz autônomo**, qualidade que hoje se faz cada vez mais necessária em todas as áreas. Após cada unidade estão as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e, ao final da disciplina, você encontrará um breve RESUMO com os principais pontos abordados. Lembre-se de que a realização das atividades avaliativas é **obrigatória**. Sucesso! (D_4_p.11_ensino de gramática na escola)

A expressão nominal usada para fazer referência às seções do material (*SUGESTÕES, DICAS PARA ESTUDOS e PESQUISAS COMPLEMENTARES*) é *oportunidades*. O efeito de sentido dessa expressão é o de conveniência, situação favorável ou adequada – em oposição clara a “obrigação”, portanto – funcionando como uma espécie de vetor na direção de uma finalidade (já que o operador argumentativo *para* introduz uma oração subordinada adverbial final): levar o aluno ao domínio do conhecimento. Mais do que isso, levá-lo a *se tornar* (a vir a ser, porque ele ainda não o é) *um aprendiz autônomo*. Aposta-se, assim, na autonomia do aluno, espécie de auto-suficiência, de um tipo de relação do sujeito consigo mesmo, que lhe permitiria monitorar seu próprio progresso em direção a uma “verdade”. Acredita-se, desse modo, na possibilidade de haver independência, individualidade, autocontrole: “a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente. [...] Se à autonomia, a legislação ou a regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei de outro que não eu”, esclarece-nos Castoriadis (1982, p.123-124).

Tal visão, segundo Coracini (2001), significa inserir-se no paradigma moderno de autonomia, pautado pela racionalidade, o que pressupõe, de um lado, “a crença no sujeito cartesiano, logocêntrico, in-diviso (uno, completo), que luta (em vão!) por realizar os profundos desejos de autonomia, independência, emancipação”; e, de outro, a ideia de que “o poder se localiza em determinados lugares, exercendo de forma negativa uma pressão sobre os sujeitos (assujeitados, dominados), [...] pressão essa que, acredita-se, é preciso (e possível) eliminar, ou naturalizar, em prol de valores humanísticos de independência e liberdade” (Coracini, 2001, p. 117-181). Isso porque, dentro do paradigma pós-moderno, não se pode falar de autonomia, pois isso significa, segundo a autora, postular, de um lado, “a inefabilidade do sujeito [que] é entendê-lo como constitutivamente heterogêneo, cindido, fragmentado, descentrado, inconsciente (habitado por uma pluralidade de vozes), o que explica a impossibilidade de controle de si e do outro”; e, por outro lado, significa compreender que “toda e qualquer relação consigo mesmo, ou com os outros, será inevitavelmente uma relação construída e regulada” (Coracini, 2001, p. 181-183), uma vez que as relações que se estabelecem entre sujeitos são sempre e, inevitavelmente, relações de poder (Foucault, 1981). Nessa perspectiva, arremata a autora, “parece impossível conceber o sujeito autônomo, emancipado, desideologizado, ou melhor, des-naturalizado, assim como é impossível conceber o sujeito totalmente submisso, assujeitado, vítima implacável da opressão. [...] nem o poder nem a autonomia existem localizados e estabilizados, fora dos discursos que constituem a identificação de uma subjetividade [...] A emancipação ou a autonomia só são, então, possíveis em formações de poder-saber nas quais há também formas imanentes de opressão” (Coracini, 2001, p. 193-194). Deste modo, conceber o sujeito aluno como autônomo significa inseri-lo num discurso em que isso faz sentido. Senão, como explicar que convivam, num mesmo enunciado (o do último recorte), as ideias de autonomia e de obrigação, vinculadas a um mesmo aluno (*a realização das atividades avaliativas é obrigatória*)?

As representações de aprendiz autônomo de EaD na teia do neoliberalismo

A fim de compreendermos as razões pelas quais essa representação de aluno como “aprendiz autônomo” emerge com toda força do/no discurso de autores de materiais didáticos de EaD – além, vale acrescentar, de a ideia de autonomia perpassar fortemente a literatura especializada acerca da EaD (Holec, 1981; Dickinson,

1987; Trindade, 1992; Keegan, 1993; Pallof e Pratt, 2002; Bouchard, 2002; Salmon, 2002; Anderson e Elloumi, 2004; Dick *et al.*, 2004; Filatro, 2004; Moore e Kearsley, 2007; Paiva, 2005; Belloni, 2009; para citar alguns) –, é fundamental entendermos a complexidade do atual cenário político, econômico, social, tecnológico e educacional e suas relações com a modalidade de ensino a distância.

Quando se fala em *nova ordem mundial*, há uma referência à obsolescência dos conceitos tradicionais que, por décadas, serviram para explicar a organização geopolítica e geoeconômica do espaço mundial: a multipolaridade⁶ do poder global substituiu a rígida geometria bipolar do mundo do pós-guerra, isto é, o fato de haver dois pólos de força (Estados Unidos e URSS). A expressão vem, assim, associada ao desenvolvimento do capitalismo, a partir da década de 80, pelo incessante processo de acumulação e internacionalização dos capitais, que se estrutura a partir de uma hierarquização de países, de acordo com seu nível de desenvolvimento e de especialização econômica.

Entretanto, por ter se erigido sobre uma revolução tecnocientífica que reorganiza o alocamento dos capitais no espaço geográfico, a nova ordem mundial, no contexto atual, é uma expressão também usada de forma mais abrangente e pode se referir à importância das novas tecnologias em um mundo progressivamente globalizado e às novas formas de controle tecnológico sobre as pessoas: “*governabilidade* passou a ser igual à capacidade de preservação de um *enabling economic environment* [...] definido na forma em que o entendem os que controlam ‘os capitais de investimento, a tecnologia e o acesso aos mercados’ internacionais” (Fiori, 1995, p. 15).

Nessa mesma linha de raciocínio, em artigo onde discute o papel da informação e do conhecimento na nova ordem mundial, Lastres (1999) mostra como o advento e a difusão da denominada economia da informação e do conhecimento vêm induzindo novas atividades, conceitos de competitividade, estratégias organizacionais e formatos institucionais, que influenciam empresas, centros de ensino e pesquisa, governos, etc. e até os próprios indivíduos, exigindo destes novas capacitações. Citando Cassiolato (1997), ela afirma que as atuais mudanças contribuem para a transformação da economia, no sentido de colocar o conhecimento como o recurso mais estratégico e o aprendizado como o processo mais importante, a tal ponto que a atual fase passa a ser denominada por alguns de Economia do Conhecimento ou do Aprendizado:

o controle de informações e conhecimentos – particularmente aqueles mais estratégicos – tende a definir, cada vez mais, a posição relativa dos países no cenário internacional, assim

⁶ Segundo Parejo (2007), “em termos econômicos e tecnológicos temos a multipolaridade, com pelo menos três grandes blocos: o primeiro, organizado em torno dos EUA; o segundo, em torno da Europa (União Européia) e um terceiro, o bloco asiático, onde se destacam o Japão, a China, a Índia e até mesmo a Rússia” (Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/geografia/nova-ordem-mundial-o-fim-da-geopolitica-bipolar.jhtm>. Acesso em: 04/06/2012.).

como dos diferentes segmentos sociais dentro de cada país (Lastres, 1999, p. 6).

Há uma interdependência maior entre os conhecimentos e a vida econômica. Se, portanto, em tempos de globalização, a matéria-prima da economia é o conhecimento, um novo tipo de trabalhador é demandado e maior ênfase é dada a um perfil de competências múltiplas: exige-se um trabalhador altamente qualificado, versátil, flexível, capaz de atuar nas mais diferentes áreas, de acordo com a necessidade do mercado e, acima de tudo, capaz de solucionar problemas. As mudanças tecnológicas atuam de forma que as qualificações dos trabalhadores fiquem defasadas em grande parte, a um ritmo cada vez mais rápido, diante dos aparatos de informação que operam em tempo real.

Para atender às exigências desse mundo globalizado, não bastará, pois, a formação inicial para o exercício de uma determinada profissão; mostra-se primordial contar com uma base de conhecimentos que envolva um processo de aprendizado contínuo. De modo que a ideia de “reciclagem” dos trabalhadores consolida a de uma educação técnica e profissional permanente.

As consequências para o campo educacional são, evidentemente, enormes, como aponta Belloni (2009, p. 22): “necessidade de reformular radicalmente a formação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua, ao longo da vida, e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem”. Consolidasse, assim, a ideia de uma educação técnica e profissional permanente, continuada, em serviço; de uma educação que não se restrinja à escola e à educação formal. A educação, então, é posta como subordinada aos objetivos e interesses do capital e passa a ser formatada como uma organização capitalista do trabalho.

Assim, esclarece Preti (1998), uma das saídas encontradas pelo Estado para “re-qualificar” milhões de trabalhadores para atender às exigências do mercado de trabalho foi recorrer à modalidade de cursos a distância. A EaD passa a se configurar como a modalidade em condições de cumprir rapidamente tal tarefa, atingindo um maior número de trabalhadores numa racionalidade economicamente superior à modalidade presencial:

Se antes existiam muitas resistências e pré-conceitos quanto à EaD, parece que a conjuntura econômica e política, no limiar desse milênio, acabou por encontrar nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Essa é a razão pela qual a EaD aparece como a tendência apontada pela maioria dos especialistas: é uma mudança de escala no modo de acesso ao saber, por meio de uma grande expansão de experiências diversificadas de educação a distância e aprendizagem aberta, como forma de complementar ou substituir os sistemas convencionais.

E é aí que o uso das NTIC entra na categoria de alternativa promissora, pois no dizer de Perriault (1996, *in* Belloni, 2009, p.36), “permitem uma gestão mais cômoda de relações a distância”, além das “possibilidades novas que oferecem no campo educativo, nas suas capacidades de modificarem os conceitos de tempo e distância, propiciando uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual”, conforme bem coloca Preti (1998, p.26).

Para situarmos, pois, a EaD na atualidade, é preciso considerar as transformações ocorridas na economia mundial, no bojo da globalização, e seus reflexos na educação. Há todo um processo em formação, o da “nova ordem global”, que tem por base o poder econômico, ao invés do poder político, que desloca a discussão sobre as relações de poder para outra direção, como bem sinaliza Silva (2007, p. 18):

nessa operação, os problemas sociais e educacionais não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais.

Isso acaba por afetar sensivelmente os trabalhadores, por lhes serem exigidos outros saberes e competências diante das novas tecnologias introduzidas no processo de produção. Qualidade e adaptabilidade passam a ser as palavras de ordem no mundo do trabalho.

Segundo Silva (2007, p. 12), é no processo de construção da hegemonia do “discurso neoliberal/empresarial/capitalista” que a educação institucionalizada é atrelada aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho. Se lembrarmos que “o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado” Silva (2007, p. 26), perceberemos que isso significa permitir que a educação tome para si os preceitos do mundo mercantil, reorganizando-se internamente, suas escolas e salas de aula e currículos, de acordo com os esquemas de organização do processo produtivo e econômico do universo do trabalho. Educar para o trabalho, então, significa educar para a cultura do mercado.

Por estar assim delineado, o projeto neoliberal, conforme esclarece Preti (1998), parte do pressuposto da incapacidade da escola para se organizar e se adequar aos novos tempos. Entendida como ineficiente e incompetente para se firmar numa sociedade que vem se caracterizando como “sociedade da informação”, “sociedade informatizada”, “sociedade do conhecimento”, ou “sociedade do saber”, a escola, sobretudo a escola pública, segundo o pensamento neoliberal,

deveria ser submetida a uma reforma administrativa para se tornar competitiva e entrar na esfera do mercado educacional [...] Fala-se, então, de otimização, de “racionalidade”, de melhor

utilizar os limitados recursos postos à disposição dos serviços educacionais (Prete, 1998, p.6).

Muda-se, assim, o discurso e as lutas em favor da democratização da educação, da formação profissional, da sua expansão junto às camadas pobres e miseráveis para um discurso da qualidade, de uma qualidade submetida aos conceitos, aos preceitos, aos critérios e às práticas empresariais.

Discutindo as razões pelas quais se deu a substituição do discurso da democratização pelo da qualidade no campo educacional, Gentili (2007) esclarece que, se por um lado, no mundo do trabalho, a ênfase na qualidade advém da necessidade de se traçarem estratégias competitivas de maior e melhor adaptabilidade a um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado – tendo a qualidade sua importância, na medida em que garante ou incrementa a produtividade, assegurando a desejada rentabilidade do mundo dos negócios –, por outro, “esse critério de adaptabilidade e ajuste ao mercado é profundamente negativo (antidemocrático e dualizante), quando se aplica ao campo das políticas públicas do setor educativo” (Gentili (2007, p. 132). Uma vez subordinada à noção de rentabilidade, a referência à educação reveste-se de um valor mercantil, de forma que a noção de qualidade a ela imputada significa qualidade do “produto educação”: “somente é de qualidade aquele produto educativo que possui, como pré-condição, a capacidade de adaptar-se às demandas do mercado, atuando competitivamente neste” (Gentili (2007, p. 157). E, uma vez que competitividade está associada a rentabilidade, reduzir a qualidade da educação a um objeto de compra e venda no mercado é atribuir-lhe um caráter de mercadoria como outro qualquer, com acesso diferenciado e distribuição seletiva a quem der a melhor oferta. Ou seja, é entender que a educação não é para todos, mas para alguns poucos, pois é entendê-la como privilégio, não como direito.

Como ensina Enguita (2007, p. 109 in Gentili, 2007, p.159),

A insistência na “excelência” e na “qualidade” simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. A ideia de “excelência” trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores [...] A ideia da busca de excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual. Para a maioria, para os que ocuparão os postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão, qualquer educação serve. Para a minoria, para os que se sobressaem – este é o significado do verbo *to Excel* em inglês – para os que tomarão as decisões pelos demais, deve haver também uma educação “excelente”.

Transformada num objeto de consumo individual, a educação, desse ponto de vista, instrumentalizaria o cliente para poder competir no mercado, sendo que o resto passaria a ser por conta dele, de seu esforço, de seu

interesse e capacidade. Assim, um novo deslocamento se opera no discurso: da participação política numa esfera pública de discussão e decisão para a esfera individual e particular do indivíduo consumidor, como bem coloca Silva (2007, p. 22):

Ao definir o significado dos termos como ‘direitos’, ‘cidadania’, ‘democracia’, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social”.

E, tal como Corazza (1994, in Silva (2007) vê uma compatibilidade entre o tipo de sujeito pressuposto pelo discurso neoliberal e o tipo de “eu” subjacente às propostas do construtivismo pedagógico, “autônomo, racional, participativo, responsável”, também nós, a nosso turno, vemos uma grande similitude entre esse tipo de sujeito e a ideia de aprendiz ou aluno autônomo que habita a literatura especializada sobre EaD e os materiais didáticos *online* que aqui analisamos. Assim como “o novo cidadão é um indivíduo que pode agir com maior autonomia, flexibilidade e que deve ter habilidade para resolver problemas – todos atributos associados com as novas psicologias” (Corazza (1994, p. 41, in Silva, 2007, p. 19), também o aluno autônomo da EaD é aquele que é “capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem”, “capaz de auto-dirigir e auto-regular este processo”, atuando como um “sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem”, apresentando “autodireção na escolha e organização de seus estudos”, e uma independência que o faz “responsável pela realização de sua própria formação, constituída *à la carte*, segundo um amplo *menu* oferecido por um conjunto de instituições produtoras e distribuidoras de cursos e materiais” (Belloni (2009 *passim*).

Em outros termos, se o trabalhador esperado para atuar na nova ordem mundial é um sujeito pretensamente flexível, eficiente, gestor, integrado, qualificado e competitivo, nada mais conveniente para o mercado que uma educação voltada para ele, isto é, uma educação-mercadoria que a um só tempo o tome ou como cliente autônomo esperado, ou como consumidor-produto, igualmente autônomo, a ser por ela fabricado.

Entretanto, adverte-nos Silva (2007), apesar de toda a retórica da qualidade total em educação, em favor de clientes autônomos e da definição de objetivos e métodos educacionais a partir das necessidades e desejos dos consumidores, criando uma ilusão de democracia, escolha e participação,

a verdade é que [...] os “clientes” estão livres para determinar o que querem, mas aquilo que querem já está determinado antecipadamente quando todo o quadro mental e conceitual está previamente definido em termos empresariais e industriais [...] a verdadeira escolha consistiria em poder rejeitar a própria ideia de qualidade total, o que equivaleria a rejeitar toda noção neoliberal de educação (Silva, 2007, p. 21).

Trata-se, acrescenta o autor, de um discurso falacioso, já que a suposição de que haja liberdade de escolha racional por parte de todos é diminuir as chances dos que estão mal posicionados socialmente para fazer essa escolha racional e livre. O que a educação oferece, além da oportunidade de formação, evidentemente, “é a ocasião de adquirir símbolos de *status* que logo se valorizarão nos mercados de trabalho e de bens materiais e simbólicos [...] a suposta qualidade de um ou outro ensino se associa, além disso, à suposta qualidade da pessoa” (Enguita, 2007, p. 108). Estamos, pois, no terreno da exclusão.

Arrematando os fios do discurso

Conforme dissemos, o raciocínio neoliberal em educação pressupõe tanto um trabalhador como um aluno/cliente/consumidor apto a fazer escolhas racionais. A questão que se coloca, portanto, é a seguinte: será que os diferentes grupos sociais teriam a mesma facilidade de acesso a esse mercado educacional? Muito provavelmente, esse mercado tem seu acesso regulado (haja vista, por exemplo, a diferença absurda entre os números de vestibulandos brasileiros que procuram por uma carreira de prestígio nas universidades públicas do país e os números de vagas disponíveis para os aprovados) – o que significa que está em pleno vapor a produção de mais desigualdade educacional e assimetria social. De modo que, como bem posto por Silva, “esse consumidor racional e individualista do pensamento liberal é apenas uma ficção, na exata medida em que sua suposta soberania está limitada e restringida pelas contingências de seu posicionamento na estrutura econômica e social” (Silva, 2007, p. 24).

Da mesma forma, entendemos, pois, que o aluno autônomo da EaD, tal como representado no discurso de autores de materiais didáticos para cursos superiores, está mais para mito que realidade. Dentro do paradigma atual de educação que estamos vivendo, em tempos pós-modernos, conforme discutimos na seção precedente, afigura-se-nos praticamente uma impossibilidade essa suposta, e tão propalada, autonomia ocorrer em toda sua plenitude. Os aprendizes têm sua autonomia limitada por várias restrições.

O que ocorre, e isso é fato, é uma maior liberdade do estudante de EaD circunscrita às coordenadas de tempo e espaço que se diluem, naturalmente, no processo de interatividade como tal. Tudo o mais – sobretudo, a ideia de que um aprendiz é capaz de escolher o que quer aprender, como e quando, gerenciando planejamento e autodireção, sem as restrições de um contexto educacional formal – parece-nos não ter saído, ainda, do plano da ficção.

Referências

- ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. 2004. *Theory and practice of online learning*. Canadá, Athabasca University. Disponível em: <http://cde.athabascau.ca>. Acesso em: 26/04/2006.
- BELLONI, M.L. 1999. *Educação a Distância*. Campinas, Autores Associados, 115 p.
- BELLONI, M.L. 2009. *Educação a Distância*. Campinas, Autores Associados, 115 p.
- BOUCHARD, P. 2002. Autonomia e distância transacional na formação a distância. In: S. ALAVA (org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre, Artmed, p. 71-84.
- CASSIOLATO, J.E. 1997. Globalização e Tecnologias da Informação e Comunicação: a importância das políticas públicas. *Informare*, 3(1-2):23-29.
- CASTORIADIS, C. 1982. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 418 p.
- CORACINI, M.J.R.F. 2007. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, Pontes, 207 p.
- CORACINI, M.J.R.F. 2002. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 141 p.
- CORACINI, M.J.R.F. 1999. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: M.J.R.F. CORACINI (org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, Pontes, p.105-124.
- CORACINI, M. J. R. F. 2001. Autonomia, poder, identidade. In: L. PASSEGI; M. do S. OLIVEIRA (orgs.), *Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo, Terceira Margem, p. 175-197.
- DICK, W.; CAREY, L.; CAREY, J. 2004. *The systematic design of instruction*. Boston, Allyn & Bacon, 396 p.
- DICKINSON, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 200 p.
- ENGUITA, M. F. 2007. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: P. A. A. GENTILI; T. T. da SILVA (orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, p. 11-29.
- FILATRO, A. 2004. *Design instrucional contextualizado*. São Paulo, Senac, 219 p.
- FIORI, J. L. 1995. A Governabilidade Democrática na Nova Ordem Econômica. *Novos Estudos*, 43:157-172. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/contents/view/692>. Acesso em: 30/11/2012.
- FOUCAULT, M. 1981. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 295 p.
- FOUCAULT, M. 1986. *A arqueologia do saber*. 7.ed., Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 236 p.
- GENTILI, P. A. A. 2007. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: P. A. A. GENTILI; T. T. da SILVA (orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, p. 111-177.
- GENTILI, P. A. A. 1996. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: T. T. da SILVA; P. A. A. GENTILI. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, p. 9-49.
- HOLEC, H. 1981. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon, 65p.
- HOLMBERG, B. 1983. Guided didactic conversation in distance education. In: D. SEWART ; D. KEEGAN; B. HOLMBERG (eds.), *Distance education: international perspectives*. Londres/Nova Iorque, Croom Helm/St. Martin's, p. 114-122. Disponível em: <http://www.c31.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/holm83.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.
- KEEGAN, D. 1993. On defining Distance Education. In: D. SEWART; D. KEEGAN; B. HOLMBERG (eds.), *Distance Education: international perspectives*. Londres/Nova Iorque, Croom Helm/St. Martin's, p. 13-33.
- KOCH, I. G. V. 1993. *Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 240 p.
- LASTRES, H. M. M. 1999. Informação e conhecimento na nova ordem mundial. *Ciência da Informação*, 28(1):72-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v28n1/28n1a09.pdf>. Acesso em: 30/11/2012.

- MOORE, M. 1993. On a theory of independent study. In: D. SEWART *et al.* (eds.), *Distance education: international perspectives*. Londres/ Nova Iorque, Croom Helm/St. Martin's, p. 22-38.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. 2007. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo, Thomson, 398 p.
- PAIVA, V. L. de O. 2005. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: M.M. FREIRE; M. H. V. ABRAHÃO; A. M. F. BARCELOS (orgs.), *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, Pontes e ALAB, p. 135-153.
- PALLOFF, R. M.; PRATT, K. 2002. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para as salas de aula on-line*. Porto Alegre, Artmed, 248 p.
- PAREJO, L. C. 2007. *Nova Ordem Mundial: o fim da geopolítica bipolar*. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/geografia/nova-ordem-mundial-o-fim-da-geopolitica-bipolar.jhtm>. Acesso em: 30/11/2012.
- PÊCHEUX, M. 1997. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 68 p.
- PETERS, O. 1983. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: D. SEWART *et al.* (eds.), *Distance education: international perspectives*. Londres/Nova Iorque, Croomhelm/St. Martin's, p. 95-113.
- PRETI, O. 1998. Educação a Distância e Globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(191):19-30. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/223>. Acesso em: 30/11/2012.
- RUMBLE, G. 1996. The technology of distance education in Third World settings. In: *Seminário Educação – A educação a distância frente aos paradoxos sociais*, 96, Cuiabá, 1996. Conferência de abertura.
- RUIZ, E. M. S. D. 2011. Representações de aluno em manuais de ensino a distância. *Estudos Linguísticos* 40(3):1303-1315. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>. Acesso em: 30/11/2012.
- SALMON, G. 2002. *E-tivities: the key to active online learning*. Londres, Kogan Page, 222 p.
- SILVA, T. T. da. 2007. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: P.A.A. GENTILI; T.T. da SILVA, (orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, p. 11-29.
- TRINDADE, A. R. 1992. *Distance education for Europe*. Lisboa, Universidade Aberta, 71 p.

Recebido em 18/01/2013

Aceito em 05/11/2013

Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

UEL – Universidade Estadual de Londrina

Rodovia Celso Garcia Cid, Pr 445, Km 380, 86.057-970,
Londrina, PR, Brasil