

Debate
“O ensino a distância na contemporaneidade: aspectos tecnológicos e de linguagem”

**O ENSINO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE:
ASPECTOS TECNOLÓGICOS E DE LINGUAGEM**

RAQUEL GOULART BARRETO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-graduação em Educação
Rua São Francisco Xavier, 524. Grupo 12.037-F
Maracanã, Rio de Janeiro – RJ – Brasil

raquel@uol.com.br

Na tentativa de abordar sinteticamente o tema proposto, este artigo está organizado em três seções. A primeira delas, mais extensa, discute os sentidos de distância e de ensino nos discursos oficiais, tendo em vista as configurações assumidas da segunda metade da década de 1990 aos dias atuais. A segunda focaliza a recontextualização educacional das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), considerando as suas implicações no delineamento das políticas na área. Finalmente, a terceira seção trata das questões referentes à linguagem no enredo caracterizado, apontando contradições que têm marcado as propostas de ensino em questão.

1. Denominações: ressignificações da distância e novas lexicalizações do ensino

Com abrangência nacional, o ensino a distância no Brasil data da década de 1940, tendo como iniciativa mais conhecida os cursos técnicos do Instituto Universal Brasileiro, desenvolvidos por correspondência. Também nestes termos e para vencer a distância geográfica, foram desenvolvidos esforços no contexto universitário, na primeira metade da década de 1990, pela Universidade Federal de Mato Grosso, visando à formação dos professores da rede pública atuando nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental¹. Entretanto, como seria previsível, é com a formulação de políticas de expansão do ensino superior e a possibilidade de acesso à internet que a educação a distância atinge crescimento exponencial.

São empregadas as duas denominações, ensino a distância e educação a distância (doravante EaD), sem que haja a distinção de abrangência até mesmo em documentos legais. É o que ocorre na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996², que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como na Lei nº 10.172, de 9 de

¹ Disponível em <http://www.ufmt.br/ufmt/site/perfil/aluno/Cuiaba/ead/2065>; acesso em 13 jun. 2015.

² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>; acesso em 12 jun. 2015.

janeiro de 2001³, com o Plano Nacional de Educação (PNE) para aquele decênio, além dos programas específicos, inscritos na extinta Secretaria de Educação a Distância.⁴

Examinando a LDB, merecem destaque o momento e o modo de introdução da proposta de EaD. A menção só ocorre na Seção III, Artigo 32, Parágrafo 4º: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. No caso, o ensino a distância, mais pontual e específico se comparado à educação adjetivada, é introduzido pelo seu contraponto: o ensino que, tal como conhecido e praticado nos mais variados espaços pedagógicos, prescindiria de adjetivação. Na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens”, das “novas tecnologias”, o ensino presencial fica “mais” velho e desgastado. É uma qualificação que desqualifica, fazendo com que a expressão “ensino presencial” funcione como estratégia discursiva para a legitimação do ensino a distância.

Em se tratando do PNE aprovado em 2001⁵, todo o sexto capítulo é dedicado à articulação de EaD e tecnologias educacionais, embora esta última expressão já estivesse superada por tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Nele, o sentido do/da EaD é investido de urgência na explicitação dos objetivos e metas: “11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica”. Como é possível verificar, o foco não poderia ser mais específico e a perspectiva mais instrumental. O/a EAD subsume as TIC, como instrumento para uma finalidade: formar professores a distância, com certificação ou diploma.

É preciso marcar que tanto a LDB quanto o PNE são posteriores à criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), na passagem de 1995 a 1996, para promover a utilização intensiva das TIC na educação. Se a destinação era explícita, também é importante assinalar que a SEED afirmava empreender movimentos fundamentados na “existência de um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de” operar as transformações pretendidas, na perspectiva de “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira”⁶. Assim, em uma forma peculiar de reificação, as TIC foram deslocadas para a posição de sujeito nas formulações e o/a EaD para a condição de reformador(a) de todos os processos educacionais.

Por sua vez, a indistinção de educação e ensino a distância parece passar ao largo da expressão inglesa em que se baseia: *distance learning* (aprendizagem a distância), mesmo nos textos publicados pelo MEC naquela língua, aqui referidos em nota de rodapé (6). Parece razoável supor que naquele momento não houvesse condições favoráveis para utilizar uma designação que deslocasse o ensino para um segundo plano, como ocorre

³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm; acesso em 12 jun. 2015.

⁴ Estava disponível em www.mec.gov.br/seed e ora apenas na sua apresentação em língua inglesa: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/livreto_ingles.pdf; acesso em 14 jun. 2015.

⁵ O PNE atual (2014-2024) privilegia a expressão “educação a distância”, mantendo o discurso de que existem “metodologias, recursos e tecnologias” que lhes são próprias. Cf. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm; acesso em 10 jun. 2015.

⁶ Disponível, até setembro de 2005, em <http://www.mec.gov.br/seed/linhas.shtm>.

agora com a tradução literal de *learning objects* (objetos de aprendizagem), em substituição a materiais de ensino.

Sintetizando o já dito, o/a EaD foi proposto/a como modalidade que remete à flexibilização estratégica de formação, abrangendo: (1) a dos requisitos para admissão, horários e duração; (2) a do currículo, principalmente em função deste ser baseado em competências, conforme as Diretrizes Curriculares estabelecidas; (3) a do credenciamento das instituições para oferta de cursos à distância; (4) a dos cursos de formação e capacitação docente, com autonomia para ampliar vagas, garantir a extensão do âmbito de abrangência territorial de cursos e programas, bem como dos limites de organização e oferta de cursos prevista na LDB; (5) a dos processos de associação entre instituições, com diferentes possibilidades, envolvendo convênios e acordos nacionais e internacionais, bem como a constituição de diversas formas legais de consórcios ou parcerias entre instituições públicas e privadas; e (6) a das fontes de financiamento.

No portal do MEC, a definição ora assumida é:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB)⁷.

A concepção do/a EaD como modalidade tem tido várias implicações, a principal delas sendo o fato de que, nesta condição, discussões substantivas acerca da política possam ser dispensadas, fazendo com que a ênfase seja posta na sua dimensão operacional, já que se trata da única não nomeada em função do nível de ensino ou da clientela a que se destina, mas ao modo da sua realização. A tendência é discutir o/a EaD na sua especificidade em relação ao ensino presencial, privilegiando o seu *modus operandi*.

O resultado tem sido um movimento de expansão e redução: a multiplicação da oferta de vagas no ensino superior e a redução das TIC à veiculação de materiais de ensino. Uma reação a esta última tem sido a “virtualização do ensino”, compreendendo a instauração de novos modelos de interação professor-aluno. No caso, outras denominações, como *educação online* ou *e-educação* (*E-learning*, *B-learning*, *M-learning* e *U-learning*) são assumidas, buscando demarcar diferenças em relação ao/a EAD.

Nas novas lexicalizações do ensino, sobressaem as ressignificações da distância, que a princípio tinha o sentido físico e dele foi sendo afastada progressivamente, sem deixar de manter relação estreita com o discurso da “democratização”, ora como sendo o da “inclusão digital” e, por extensão, social. Há diferentes modos de recontextualização (BERNSTEIN, 1996; FAIRCLOUGH, 2006) educacional das TIC em jogo, mas um traço

⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13105&Itemid=879; acesso em 12 jun. 2015.

tende a ser comum: a perspectiva das TIC como “solução” para os mais diversos problemas enfrentados.

2. O fetiche tecnológico na educação

Tomando esta expressão de empréstimo a Paiva-Gutierrez (2014), a pretensão aqui é discutir os modos de pensar a centralidade das TIC como deslize metonímico que toma um meio para o alcance de metas pela sua concretização. Convertidas no grande fetiche da atualidade, as TIC integram a crença de que “tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (CHAUI, 1999, p. 33).

Antes mesmo da valorização extrema das TIC, Machado (1993, p. 13) chamava a atenção para simplificações comumente identificadas a atributos como atratividade e interatividade, afirmando que:

os *recursos interativos* de que dispõem grande parte das atuais máquinas ópticas e acústicas difundidas a nível de massa dão um caráter *lúdico* à utilização e o resultado é que qualquer *asneira* pode se tornar interessante e prender a atenção, desde que a resposta aos movimentos do operador apareça numa tela sob forma de figuras flamejantes multicoloridas. (destaques meus)

Por sua vez, Mattelart (2002), no resgate da *História da sociedade da informação*, aponta para a crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais, inscrita no discurso salvador sobre a promessa de concórdia universal, de democratização descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral. Acrescenta que o messianismo tem marcado cada um dos saltos no controle do tempo e do espaço, com a renovação da promessa de redenção viabilizada pela amnésia como traço constitutivo dos imaginários sociais da comunicação. Neste tempo-espaço, seu núcleo é a convergência dos discursos apologéticos para atestar o final dos grandes determinantes sociais e econômicos na construção dos modelos de implantação das tecnologias digitais e de suas redes.

Entre muitos autores, Light (2001, p. 711) adverte que “a tecnologia não é uma ferramenta neutra com efeitos universais, mas um meio com consequências que são significativamente moldadas pelo contexto histórico, social e cultural da sua utilização”. Por sua vez, Felinto (2005) propõe que, na objetivação das TIC, sejam pensadas as mudanças na forma das sociedades imaginarem e representarem suas experiências tecnológicas. A relação que estabelecemos com elas permite falar em um “imaginário tecnológico, um conjunto de representações sociais e fantasias compartilhadas que informam nossas concepções sobre as tecnologias” (p. 7).

Em se tratando do contexto educacional, Zuin (2006, p. 952) sublinha que é fundamental analisar “a existência do fetiche tecnológico que se baliza na supremacia da comunicação secundária sobre a primária, de tal modo que há hoje o sério risco de revitalização do conhecido e malfadado tecnicismo pedagógico”. Acerca desta revitalização, parece oportuno registrar dois aspectos: (1) as características ora assumidas, apontando para formas de neotecnicismo; e (2) as inversões que as sustentam.

Retomando Chauí (*op. cit.*), o primado dos objetos técnicos é construído a partir de duas inversões: a substituição da lógica da produção pela da circulação e a da lógica do trabalho pela da comunicação. Nestes termos, a educação não fere a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos.

Em se tratando de EaD, as TIC não são apenas fetichizadas, mas ganham lugar de destaque porque apropriadas na triangulação que visa a um controle sem precedentes das metas estabelecidas para a educação brasileira: a compreendida pelo currículo centralizado (parâmetros e diretrizes), baseado em competências para modalidades de avaliação unificada centradas nos produtos, mediadas por programas fundados no uso intensivo das referidas tecnologias. Em outras palavras, os discursos sobre as TIC tendem a se referir a “pacotes” produzidos como “tradução” de propostas curriculares, como meio de favorecer bons resultados nas avaliações.

Se tem sido esta a aposta nas TIC, o que dizer das linguagens por elas veiculadas?

3. A aposta na multimídia

A menção a linguagens, no plural, na pergunta que encerra a seção anterior indica a ruptura com os parâmetros estreitos da Linguística, segundo os quais só se poderia atribuir este estatuto à linguagem verbal. Ainda que seja frequente a referência a materiais semióticos e que não seja desconsiderada a flexibilidade (a capacidade de falar dela mesma e das “outras”) de que a linguagem verbal é dotada, a pretensão é justamente sublinhar questões relativas à articulação de linguagens nos textos multimidiáticos.

A hipótese de trabalho assumida é a da manutenção dos parâmetros de leitura relacionados à linguagem verbal escrita em “textos didáticos”, no sentido de simplificados em nome da suposta clareza. Cabe registrar que, desde a circulação dos chamados textos audiovisuais, é comum a suposição de que sua leitura seja necessariamente mais fácil. Esta dupla simplificação pode ser lida em Chauí (2003, p. 7), na crítica à docência “entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM”.

Tecnicamente falando, multimídia é a tecnologia caracterizada por permitir a combinação, em um mesmo programa e sob a forma digital, de mídias diversas: textos impressos, imagens, sons etc., em movimento. Nas palavras de Nunes (1999, p. 38), é a tecnologia que permite “a coexistência de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço”. Entretanto, a presença de textos multimidiáticos, cada vez mais favorecida pela proliferação dos suportes que os veiculam, tem sido encarada a partir de uma simplificação de raiz: como se fosse uma simples justaposição de matérias significantes, como se elas não se sobrepussem, se infiltrassem e se articulassem de modos diferentes na produção dos sentidos.

Ao tratar dos “efeitos do verbal sobre o não-verbal”, focalizando a função imaginária crucial da linguagem verbal na leitura das outras, Orlandi (1995) aborda

mecanismos mistificadores, entre os quais merecem destaque na multimídia produzida para o/a EaD: o mito da informação e o prestígio do científico, da ciência. É que os textos multimidiáticos configuram pacotes tecnológicos que equivalem aos velhos livros-textos, traduzindo os conteúdos a serem aprendidos. Quanto maior a sua capacidade de operar com as diretrizes ou parâmetros curriculares a serem avaliados, maior a sua efetividade como elo entre as pontas do processo. Ademais, eles são pensados como sendo “autoexplicativos” e, nesta condição, dispensariam as mediações pedagógicas constitutivas do ensino, à exceção de dúvidas pontuais passíveis de “solução” nos polos de EaD. Os textos são a mediação. Em outras palavras, a produção textual está inextricavelmente vinculada à valorização da paráfrase, como ilusão referencial e, logo, de literalidade, em enredo que sugere a retomada da configuração inicial do campo da Didática, considerando os atributos da clareza e da objetividade, ambos ancorados no pressuposto da transparência da linguagem.

Retomando Nunes (*op.cit.*), o que está em jogo é a substituição tecnológica, não apenas dos antigos livros e cadernos pelos novos objetos técnicos (*desktops, laptops/notebooks, tablets* etc.), mas dos “professores por programas didáticos” (p. 39). São as TIC postas em vez de... (BARRETO, 2014). O/a EaD é a face mais visível deste processo, na medida em que opera a substituição total. Justamente por esta condição, e pela tendência a trabalhar com a oposição entre as “modalidades de ensino” (presencial x a distância), é necessário extrapolar a abordagem centrada no *modus operandi* para incluir a face menos visível, representada por formas de substituição parcial: aquelas em que o professor não é exatamente retirado da cena pedagógica, mas tem suas funções tentativamente reduzidas a tarefas predefinidas, como o controle do tempo de contato dos alunos com os “objetos de aprendizagem”, sendo expropriado do trabalho docente.

Pelo exposto, é possível concluir que o ensino a distância na contemporaneidade constitui uma combinação *sui generis* da sofisticação tecnológica, mesmo que algumas vezes restrita à dimensão imaginária, à concepção mais tradicional de linguagem no ensino. Em outras palavras, os discursos sobre o ensino a distância tendem a aliar as TIC à elaboração de Comenius (2006), na obra fundadora, *Didática Magna*, datada do século XVII.

Referências bibliográficas

BARRETO, R. G. **Tecnologias e trabalho docente**: entre políticas e práticas. Petrópolis, RJ: De Petrus *et alii*; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999. p. 27-51.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

COMENIUS, J. **Didática Magna**. Trad. Bras. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Globalization**. London: Routledge, 2006.

FELINTO, E. **A religião das máquinas**: ensaios sobre o imaginário da cibercultura. Porto Alegre, Sulina, 2005.

LIGHT, J. S. Rethinking the Digital Divide. **Harvard Educational Review**, 71 (4), p. 709-733, 2001.

MACHADO, A. **Máquina e imaginário**. São Paulo: Edusp, 1993.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1999. p. 25-46.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, 1, Campinas, p. 35-47, 1995.

PAIVA-GUTTIERREZ, L. G. **O fetiche tecnológico na educação**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2014.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.

Artigo recebido em 20/06/2015

Revisado e aprovado em 19/07/2015

Publicado em 17/08/2015

Para citar este texto:

BARRETO, Raquel Goulart. O ensino a distância na contemporaneidade: aspectos tecnológicos e de linguagem, **Entremeios** [Revista de Estudos do Discurso], Seção Debate, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 11, p. 03-09, jul. - dez. 2015.