

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO DISCURSO DA “DEMOCRATIZAÇÃO”¹

Raquel Goulart Barreto²

RESUMO

Este artigo corresponde a uma análise crítica dos modos pelos quais a EAD tem sido inscrita no atual discurso da “democratização”. Para tanto, a primeira seção traz uma abordagem introdutória à análise crítica de discurso, enfatizando seus pressupostos básicos e as escolhas representadas por procedimentos específicos. A segunda seção está concentrada na substância das formulações em questão, destacando os substantivos que as sustentam. Finalmente, a terceira seção trata das principais relações entre os substantivos, de modo a favorecer uma aproximação do determinismo e da substituição tecnológica em jogo.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; democratização; educação a distância.

ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO: UMA INTRODUÇÃO

O título deste texto requer alguns esclarecimentos iniciais. Aponta para uma focalização expressa por uma abreviatura, que de tão consagrada na sua circulação parece prescindir do sintagma completo. O emprego do artigo definido feminino remete à educação e não simplesmente ao ensino, outra formulação que parece sedimentada no imaginário social e pedagógico, mesmo que, contraditoriamente, a sua discussão tenda a estar restrita à condição de “modalidade” (Barreto, 2006). Por sua vez, a proposta de analisar a sua inscrição amplia o escopo da abordagem, colocando em jogo uma contextualização específica e, entre aspas, o substantivo que constitui o seu núcleo. Um substantivo formado a partir do adjetivo que expressa, ou deveria expressar, o movimento de aproximação da substância de base. Em síntese, o que o título pretende demarcar, são as ambiguidades que caracterizam as relações entre a EAD e a “democratização” do acesso ao ensino superior, notadamente em se tratando da formação de professores.

1 Texto baseado em pesquisas com financiamentos do cnpq e da faperj.

2 Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: raquel@uol.com.br.

Este exercício centrado no título do texto pretende introduzir a escolha do referencial teórico-metodológico: a análise crítica de discurso (ACD), nos termos em que formulada por Norman Fairclough. Em *Discurso e mudança social* (2001), o autor explicita três tendências discursivas contemporâneas: a democratização, a comodificação e a tecnologização. A primeira delas consiste na substituição de marcadores explícitos de hierarquia e assimetria por formas mais sutis, pela simulação da informalidade, pelo tom conversacional adotado também na mídia etc.

Assim, a "democratização" do discurso faz jus às aspas por representar um conjunto de novas formas, mas não uma quebra real da hegemonia na esfera linguística. O que dizer, então, do que aqui está posto como discurso da "democratização", compreendendo as mais diversas práticas discursivas que, de vários modos, se referem a um movimento social mais amplo e de conteúdo mais marcadamente político?

Com a adjetivação (crítica), este texto pretende marcar sua diferença em relação a um movimento, cada vez mais presente, de pensar a linguagem desprovida de exterior, caracterizado por McNally (1999, p.33) como um novo idealismo

que transformou a língua não só em um campo independente, mas em um campo que a tudo satura; uma esfera tão onipresente, tão dominante, que virtualmente extingue a ação humana. Tudo é discurso, entendam; e o discurso é tudo.

A abordagem política sustentada pela ACD não exclui, antes assume como quadro referencial, as questões que adquirem materialidade mais espessa do que a da linguagem. Dizendo de outra maneira, o discurso é objetivado nas suas múltiplas determinações, como prática social indissociável das demais, não se confundindo com "atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais" (Fairclough, 2001, p. 90). É pensado como modo de ação que, por sua relação dialética com a estrutura social, permite "investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia" (Idem, p. 116).

No que diz respeito à ideologia, é aqui retomado o conceito gramsciano de hegemonia para analisar os movimentos de

entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos possíveis. A busca é a da compreensão dos mecanismos constitutivos da luta pela legitimidade dos diferentes sentidos, já que, em meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais podem nem sequer chegar a serem cogitados. Em outras palavras, na perspectiva histórico-discursiva, ideologia corresponde à hegemonia do sentido.

Fairclough (2010, p.4) afirma ainda que “os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido, bem como imaginários, entendidos como representações de como as coisas seriam, deveriam ou poderiam ser”. Portanto, do ponto de vista da ACD, não se trata de desvelar sentidos que estariam ocultos no que é dito, operando alguma forma do que se poderia chamar de “desideologização” para chegar à “realidade”, mas de investigar os pressupostos e implícitos do dito: a fundação e o lugar de partida que, justamente por esta condição, podem permanecer intocados.

Não sendo concebido como determinante único da “realidade”, o discurso constitui matéria a ser investigada no conjunto das suas condições de possibilidade. Logo, em lugar do centramento da noção de performatividade, muitas vezes expandida a ponto de atribuir ao discurso o poder de forjar a realidade por ele referida/representada, é importante sublinhar que “a hegemonia de sentido não está circunscrita ao plano do pensamento. O que faz com que as idéias-chave adquiram performatividade é a congruência dessas disposições de pensamento com a base da vida material” (BARRETO e LEHER, 2008, p.429).

Nesta tentativa de síntese, também é relevante assinalar que não está em jogo apenas a modalidade verbal. Considerando as configurações textuais multimidiáticas contemporâneas, o processo histórico-discursivo exige que instrumentos sejam afinados para dar conta da articulação de outros materiais semióticos, ou linguagens (em perspectiva não-ortodoxa), como imagens e sons. Por outro lado, mesmo em se tratando especificamente da linguagem verbal, é fundamental explicitar que a ACD envolve as relações entre os aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos das práticas discursivas.

Nos limites deste texto, ainda que outros aspectos sejam sublinhados, serão objetivados os aspectos semânticos, com ênfase

nos processos de resignificação e relexicalização. Fairclough (2001) caracteriza o primeiro como movimento de abandono, apagamento e/ou apropriação de palavras em diferentes contextos e matrizes conceituais, e o segundo como cunhagem de outras para dar conta de novos aspectos da "realidade", bem como afirma a importância das escolhas lexicais como ponto de entrada na análise crítica dos discursos circulantes.

SUBSTANTIVAMENTE

Outros autores, não filiados à ACD, sublinham a necessidade de que resignificações e relexicalizações (ou novas lexicalizações) sejam encaradas no contexto da "batalha das palavras contra todos os desvios de seu sentido primitivo e das manipulações que as isolam de sua memória" (MATTELART, 2006, p.241), de modo a enfrentar a despolitização implicada no "novo léxico", ou na "nova vulgata planetária" (BOURDIEU e WACQUANT, 2001), em que termos como "capitalismo, classe, exploração, dominação e desigualdade" são banidos, sob pretexto de obsolescência ou impertinência, enquanto um vocabulário aparentemente sem origem e sem história circula cotidianamente: "globalização, flexibilidade, governabilidade, empregabilidade etc." (p.2). Em outras palavras, como está em jogo "um novo vocabulário que resignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana" (MORAES, 2009, p.587), alternativas de desmonte implicam a intervenção da teoria.

Aqui, a ACD assume como pontos de entrada principais os substantivos que compõem o título: a expressão "educação (ensino) a distância", que na língua inglesa é designada "aprendizagem a distância", e "democratização", considerando as relações que têm sustentado a inscrição EAD neste discurso, assim como o caráter de justificativa que este adquire no conjunto das políticas educacionais. Por outro lado, como estas relações incluem necessariamente, neste tempo-espaço, a mediação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), sejam elas digitais (TDIC) ou não, "tecnologias" são um substantivo implícito nas formulações.

Começando pelo implícito, retomo Mattelart (2002) com a observação de que "a segunda metade do século XX foi marcada

pela formação de crenças no poder miraculoso das tecnologias informacionais" (p.172), no "discurso salvador sobre a promessa de concórdia universal, de democratização descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral" (p. 31), na 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" (p. 146).

Inscritas neste imaginário salvacionista, as TIC tendem a ser vistas como solução para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. Esta inscrição, por sua vez, tende a não remeter às diferenças qualitativas que as TIC podem trazer aos processos educacionais historicamente constituídos, mas a propostas de desterritorialização da escola e de esvaziamento do trabalho docente, centradas em estratégias de substituição tecnológica, sejam elas totais, sejam parciais.

Retomando Barreto (2010), a substituição tecnológica total tem se concretizado como propostas de educação/ensino a distância, especialmente para a formação de professores. Já a substituição parcial tem assumido configurações mais sofisticadas e menos visíveis, na medida em que, com a centralidade deslocada para as TIC, têm proliferado programas de capacitação e treinamento para o seu uso "adequado". O professor não é exatamente retirado da cena, mas relegado a um papel secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas. Em ambos os casos, é estabelecida uma relação direta, quando não automática, entre TIC e aprendizagem (p. 1315).

Do ponto de vista substantivo, até mesmo uma análise quantitativa básica, como o levantamento da frequência com que os termos ocorrem nos discursos oficiais e acadêmicos, permite verificar que a palavra "ensino" tem sido relegada a um segundo plano, enquanto a "aprendizagem" está na ordem do dia.

Neste ponto, seria possível levantar a hipótese da relação entre o desprestígio do ensino e o fato de que a expressão "educação a distância" tenha se tornado hegemônica, em vez de "ensino a distância", muito mais compatível com a realidade que pretende descrever. Entretanto, nos termos do recorte aqui desenvolvido, o foco é a quebra da unidade ensino-aprendizagem e suas relações com uma espécie de celebração da aprendizagem sem ensino,

comumente posta como “autoaprendizagem”, compreendendo uma gama de ressignificações deste substantivo.

Entre os movimentos detectáveis neste sentido, adquire especial relevo a crítica formulada por Zuin (2006, p. 951-952):

o atual linguajar empregado em geral nos textos sobre educação a distância prima pela associação da imagem do professor como um mensageiro, um recurso ou mesmo um prestador de serviços pedagógicos. O emprego de tais predicados denota 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.

O mesmo autor analisa as consequências das políticas em curso no Brasil a partir do conceito de “semiformação” em Adorno (Zuin, 2010), a principal delas sendo o deslocamento dos sujeitos para a condição de objetos nas/das ações educativas. Esta postura, que eu tenho denominado “neotecnicista”, materializa a aposta absoluta nas TIC/TDIC expressa em diversos documentos oficiais, como o projeto elaborado pelo Fórum das Estatais pela Educação, que deu origem à Universidade Aberta do Brasil (UAB). À página 10, são explicitadas as condições da sua operação³:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a *alta produção* de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), *via várias formas tecnológicas*. (Destaques meus)

Com as “várias formas tecnológicas” no centro da formulação, ficam simplificadas as condições da alta produção na “fábrica” de professores. Importa o acesso a estas formas. Acesso é um substantivo nuclear. Em muitos discursos, como no Banco Mundial

3 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

(BARRETO E LEHER, 2008), é insistente a sua recorrência, associada "ao conhecimento" e, até mesmo, "à aprendizagem", em construção que sugere mudança radical: a aprendizagem não mais como um processo interno, mas um produto dado, a ser acessado.

Nesta formação discursiva, o acesso é superdimensionado, chegando a obliterar as questões relativas aos modos de acesso e aos sentidos que eles assumem para os sujeitos envolvidos. Na tese desenvolvida por Magalhães (2008), fica demonstrado que o acesso precisa ser qualificado, já que diferenças e desigualdades não podem ser simplesmente assumidas como equivalentes, apagando-se, por achatamento, os traços distintivos destas noções. A este respeito, é importante registrar que até mesmo autores inscritos em formações ideológicas e discursivas diversas elaboram críticas contundentes, como no caso de Castells (2005, p.73): "As elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas aprende usando e, assim, permanecem [sic] dentro dos limites do pacote da tecnologia".

Em outras palavras, é fundamental verificar que a noção de "divisor digital", ou de "fratura", nas palavras de Mattelart (2002, p.159), foi ressignificada, não tratando mais da distinção simples entre os que têm e os que não têm acesso às TIC, na operação matemática que coloca no numerador o número de pessoas com acesso a computador/internet em suas residências e, no denominador, a população total (PAIVA, 2010). Por sua vez, aspectos como o acréscimo da letra D à sigla (TDIC) precisam ser analisados em termos da introdução, ou não, de mudanças significativas nas propostas e nas práticas pedagógicas. Se mudam os objetos técnicos e as plataformas disponíveis, é preciso indagar se estas mudanças correspondem, necessariamente, a diferenças qualitativas nos processos de ensinar e aprender com elas, ou se o viés do determinismo tecnológico (BARRETO, 2009) pode obliterar até a focalização destes mesmos processos.

RELACIONALMENTE

As relações entre os substantivos-chave permitem mapear uma cadeia de simplificações que, nas políticas educacionais, tendem a configurar um discurso marcado pela circularidade: as TIC para a EAD e a EAD para a "democratização" através das TIC.

Parecendo orbitar em torno das TIC, este discurso sugere uma centralidade que não resiste à análise, já que, na hipótese de dificuldade de acesso a elas, têm sido sugeridas alternativas como materiais impressos, desde que produzidos em nível central e distribuídos aos professores, acompanhados de algum tipo de variação em torno de manuais de instrução: pacotes e modos de usar. Tem sido este o encaminhamento dos organismos internacionais para a educação nos países do Sul, esta expressão que retira os marcadores de desigualdade em nível planetário, indicando que centrais, de fato, são as “competências” a serem desenvolvidas e submetidas a estratégias de avaliação unificada (BARRETO, 2004).

No Brasil, o órgão criado para promover a utilização intensiva das TIC na educação foi a Secretaria de Educação a Distância, deixando clara a sua destinação. Mesmo sem retomar aqui o mapeamento do território em que tem sido produzida a recontextualização das TIC, com base no movimento aparentemente contraditório de expansão e redução no encaminhamento das questões a ela relacionadas (BARRETO, 2008), é importante recuperar as suas vinculações. De um lado, a suposição de que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de EAD, em especial para a formação de professores, como proposta de certificação em massa.

Para uma aproximação das vinculações citadas, outro substantivo é central: “inclusão”, frequentemente posta como sinônimo ou corolário de “democratização”. Em comum, a referência a valores ninguém ousaria contestar, mesmo que em versão esvaziada. Como afirmam Fantin e Girardello (2009, p. 83), “hoje o termo inclusão, num certo debate público, parece ter virado um rótulo politicamente correto consensual, imune à reflexão e à discussão”.

Não apenas o esvaziamento do conteúdo parece poder permanecer incólume à simples manutenção da forma, mas as circunstâncias contextuais permitem a sua inserção em uma cadeia metonímica que acaba por tomar a inclusão digital pela social. Assim sendo, qualquer contato com a tecnologia pode ser tomado como inclusão. Para citar um exemplo, os aposentados têm sido levados a retirar seus parques proventos através de cartão magnético, já que, por serem parques, não justificam, do ponto de vista econômico, a emissão de talões de cheque. A operação de retirada é, muitas vezes,

auxiliada por estagiários localizados na agência bancária e, mesmo assim, a posse do cartão tende a ser representada como evidência de inclusão.

Bohadana e Valle (2009, p.553) tecem considerações importantes acerca das propostas de inclusão:

no que respeita não ao acesso a serviços bancários ou a informações de interesse público mas à formação de nível superior, *quem é*, de fato, aquele que se pretende (rapidamente) incluir? À pronta e entusiástica resposta “a todos!” objete-se, também de imediato, que muitas vezes as condições prévias para esse projeto de universalização não vêm sendo devidamente avaliadas. (Destaque das autoras).

Inclusão, universalização e democratização, entre outros, são termos que merecem especial atenção por sua utilização indiscriminada e, frequentemente, oportunista. Coutinho (2008, s/p), retomando La Rochefoucauld, pensador francês do século XVII, aborda a máxima de que “hipocrisia é homenagem que o vício presta à virtude”. Sublinha “o fato de que todos hoje se digam “democratas” não significa que acreditem efetivamente na democracia, mas sim, que se generalizou o reconhecimento de que a democracia é uma virtude”. Afirma que:

sobretudo a partir dos anos 1930, o liberalismo assumiu a democracia e passou a defendê-la, ainda que não sem antes minimizá-la, empobrecendo suas determinações, concebendo-a de modo claramente reduutivo. Assim, pelo menos nominalmente, hoje todos são democratas.

Na medida em que a “democratização” é uma tendência discursiva contemporânea (FAIRCLOUGH, 2001), sua conjugação à EAD adquire especial relevo. Como afirma Malanchen (2007, p.215), “é preciso, portanto, muita atenção, para não cair no canto da sereia existente no discurso da democratização da educação pela EAD”. Não exatamente como cera para os ouvidos e amarras para Ulisses na *Odisséia*, a proposta aqui envolve compreender a produção deste canto que, nos dias atuais, não pode ser pensada fora da tendência à compressão de tempo-espço (HARVEY, 2002; CHAUI, 2003).

Por um lado, parece oportuno pontuar que o anseio pela aceleração dos processos de ensino pode ser encontrado desde o século XVII, em Comenius (2006, p.203): “Quem não sabe, porém, que mesmo as coisas longas podem ser abreviadas e as trabalhosas, resumidas?” Por outro, é preciso sublinhar que a feição atual do modo de produção capitalista, não determinada, mas sem dúvida favorecida pela utilização maciça das TIC nos termos da lógica do mercado, sobretudo o financeiro, imprime um ritmo frenético à circulação de informações e ao seu uso competitivo. Sob a máxima “tempo real e espaço virtual”, têm sido profundamente alteradas as relações dos sujeitos com o conhecimento, a cultura, as práticas sociais etc., como demonstra Chauí (*op.cit.*, p.10-11), ao abordar o “desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo” (p.8), inscrito também no contexto universitário.

Para compreender este contexto, nas suas múltiplas relações, também pode ser esclarecedora a abordagem do conceito de “comodificação”, formulado por Fairclough (2001, p.255-257):

o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. [...] O discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades, incluindo não apenas a palavra “habilidade”, e palavras associadas como “competência”, mas uma relexicalização completa.

Esta formulação é especialmente relevante por dois motivos. O mais básico deles é a sua relação com a proposta de formação baseada em competências, definidas em nível central e a serem objeto de avaliação unificada, contando com as TIC para a EAD como uma espécie de instância de tradução, estabelecendo *links* entre as duas pontas: competências e avaliações.

O outro motivo é derivado da adoção de um paradigma informacional que: (1) substitui a lógica da produção pela da comunicação; e (2) tende a promover o apagamento dos processos convertendo-os em nomes. Como afirma Fairclough (2001, p. 223-227), a nominalização “tem o efeito de pôr o processo em si em segundo plano – o tempo e a modalidade não são indicados – além de usualmente não especificar os participantes”, resultando na

transformação de processos e atividades em estados e objetos, bem como de ações concretas em abstratas (p.227). É como se simplesmente acontecessem.

Ainda que com as ressalvas da referência à "ciência moderna", monoliticamente concebida, bem como da inscrição em outra matriz conceitual, parece oportuno o registro das palavras de Von Foerster (1995, p.96): "como consequência da nominalização [...] o conhecimento se transforma em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer outra matéria-prima, pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em bytes por dois dólares o quilo".

O preço é barato, especialmente porque os conhecimentos estratégicos, protegidos por patentes e monopolizados pelas corporações, não estão disponíveis para a venda a granel. Também do ponto de vista econômico, a "democratização" tem limites estreitos. Os equipamentos podem ser barateados e o próprio barateamento da informação é perfeitamente compatível com a condição de *commodity*: mercadoria com baixo valor agregado. Há muitos pacotes à venda. Há vários pacotes nacionais disponíveis. Os importados podem até mesmo vir a ser mais baratos, vendidos por conglomerados que nem mais precisam investir em filiais de universidades no Brasil, aproveitando todas as vantagens do espaço virtual da "democratização global". Pacotes há. À escolha. A questão passa a ser desembrulhá-los para verificar: para quê? Para quem? Em que termos?

Em outras palavras, na adesão ao modismo e na perspectiva do consumo, pacotes há. Compradores também.

ABSTRACT

This text consists of a critical analysis of the ways distance learning tends to be inscribed into the current discourse of 'democratization'. In order to do so, its first section conveys an introductory approach to critical discourse analysis, by stressing its basic assumptions and the choices represented by specific procedures. Its second section is addressed to the substance of the formulations, underlining the main nouns involved. Its third and final section deals with key relations in the whole construction, so as to point out to a comprehensive framework of present technological determinism and substitution.

Key words: análise crítica do discurso; democratização; educação a distância.

RESUMEN

Este artículo corresponde a un análisis crítico de las formas en que la EAD ha sido inscrita en el discurso actual de la "democratización". Con este fin, la primera sección ofrece un enfoque introductorio al análisis crítico del discurso, resaltando sus postulados y las opciones representadas por procedimientos específicos. La segunda sección se centra en las formulaciones de la sustancia en cuestión, destacando los sustantivos que las sustentan. Por último, la tercera sección aborda las relaciones clave entre los sustantivos, con el fin de favorecer una aproximación del determinismo y de la sustitución tecnológica en juego.

Palabras-clave: análise crítica do discurso; democratização; educação a distância.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, R.G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004.
- BARRETO, R. G. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p.187-204.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, n.39, p.423-436, set/dez 2008.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, vol.29, n.104, p.919-927, out. 2008.
- BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- BARRETO, R.G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educação & Sociedade*, vol.31, n.113, p.1299-1318, out/dez 2010.
- BOHADANA, E.; VALLE, L. O quem da educação a distância. *Revista Brasileira de Educaçao*, v. 14 n. 42, p.551-564, set./dez. 2009.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. NewLiberalSpeak: notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, 105, p.2-5, 2001.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p.5-15, set./dez. 2003.
- COUTINHO, C. N. Democracia: um conceito em disputa. 2008. Disponível

A educação a distância no... - Raquel Goulart Barreto

em: <http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-em-disputa>. Acesso em: 31 mar. 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. Trad. Raquel G. Barreto. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias>. Acesso em: 12 set. 2010.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. *Perspectiva*, v. 27, n. 1, p.69-96, jan./jun. 2009.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

MAGALHÃES, L. K. C. Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MALANCHEN, J. Política de educação a distância: democratização ou canto da sereia? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 6, p. 209-216, jun. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art12_26.pdf. Acesso em: 04 mar. 2011.

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

MATTELART, A. Para que “nova ordem mundial da informação”? In: MORAES, D. (Org). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORAES, M. C. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

PAIVA, L.G. *Do giz colorido ao data show: uma conex@o desconect@d@*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

VON FOERSTER, H. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In: SCHINITMAN, D. F. (Org). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1995. p. 91-113.

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

ZUIN, A.A.S. O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul.-set. 2010.

Recebido em: abril de 2011

Publicado em: julho de 2011