UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

E-MAILS NO CONTEXTO DE GESTÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: RELAÇÕES DE PODER-SABER

TEREZINHA RIVERA TRIFANOVAS

CAMPINAS 2007

TEREZINHA RIVERA TRIFANOVAS

E-MAILS NO CONTEXTO DE GESTÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: RELAÇÕES DE PODER-SABER

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada do programa de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José R. F. Coracini.

CAMPINAS

2007

T733e

Trifanovas, Terezinha Rivera.
E-mails no contexto de gestão de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira : relações de poder-saber / Terezinha Rivera Trifanovas. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Maria José Rodrigues de Faria Coracini.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Relações de poder-saber. 2. Ensino a distância. I. Coracini, Maria José Rodrigues de Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: E-mails in a managerial context of teaching and learning English as a foreign language: power-knowledge.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Power-knowledge relationship; Distance learning.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues de Faria Coracini (orientadora), Profa. Dra. Maria de Fátima Silva Amarante e Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia.

Data da defesa: 18/12/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Maria José Rodrigues Faria Coracini

Maria de Fátima Silva Amarante

Márcia Aparecida Amador Máscia

Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos

Anna Maria Grammático Carmagnani

Este exemplar é a redação final da tese / dissertação e aprovada pela Comissão Julgadora em:

1º / 04 / 2008.

IEL/UNICAMP

2007

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Sr. Eugênio Rivera Lopez (*in memoriam*),
para quem as palavras não chegavam.

À minha mãe, Sra. Stefania Trifanovas Lopez,
pela incessante colaboração e apoio.

Aos meus queridos filhos, Lucca e Rafael Rivera Trifanovas Rizzi,
por terem dado sentido a palavra amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria José de Faria Rodrigues Coracini, por sua cuidadosa leitura e valiosas contribuições teóricas.

Às Profas. Dras. Maria de Fátima Silva Amarante e Márcia Aparecida Amador Máscia, pela participação na banca de qualificação e pelos importantes comentários.

À colega e amiga Eliane de Andrade Righi, pelas inúmeras discussões e reflexões que tanto auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa.

(...) em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (*Foucault, 1971 [2001:8, 9])*

RESUMO

Esta pesquisa é caracterizada pelo estudo de caso de um curso de idiomas, oferecido por uma empresa multinacional aos seus funcionários. A partir de uma perspectiva discursiva, empreende-se à análise dos *e-mails* trocados entre coordenadores, professores e alunos. Em termos gerais, objetiva-se a problematizar as relações de poder-saber em contexto virtual de gestão de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Mais especificamente, visa-se a discutir o discurso de autonomia do sujeito em EaD; questionar o uso dos *e-mails* em contexto de gestão de ensino; e refletir sobre práticas discursivas naturalizadas de tecnologias do eu.

Para isso, parte-se da hipótese de que o discurso pedagógico está totalmente permeado pelo discurso empresarial, de bases neoliberais, que considera a fórmula "gestão de qualidade" a resposta para o ensino de qualidade. Indaga-se, ainda, sobre o funcionamento do contexto de gestão de ensino de qualidade; a legitimação de mecanismos de relações de poder-saber e as conseqüências na constituição das subjetividades.

O dispositivo analítico mostra que a constituição das subjetividades é resultante do agenciamento produzido a partir do exame, da vigilância e da confissão, no caso dos professores, e do perfil de autonomia, da conscientização e da delegação de responsabilidades, no caso do aluno. Sub-repticiamente, estes dispositivos discursivos, controlados sinopticamente, vão sendo internalizados e naturalizados pela repetição de práticas discursivas, a ponto de se tornarem invisíveis, ocultando, por isso, o exercício do poder que permite o agenciamento das subjetividades que engloba a todos como uma rede, em que uns controlam outros e vice-versa.

Palavras-Chave: relações de poder-saber; ensino a distância (EaD).

ABSTRACT

This research is a case study of a language course offered by a multinational company to its employees. From a discursive perspective we undertake an analysis of the e-mails exchanged amongst coordinators, teachers and students. In general terms, we intent to bestow a discussion of the power-knowledge relationship found in a virtual managerial context of teaching and learning English as a foreign language. More specifically, our purpose is to discuss the autonomy discourse of the subject in distance learning; to question the use of e-mails in managerial context of teaching; and to ponder about naturalized discursive practices of technology of the self.

In order to achieve this, we begin with the hypothesis that the pedagogical discourse is totally entangled by the neoliberal corporate discourse which considers the “quality management formula” the answer to the quality teaching. In addition, we inquire about managerial context functionality of the quality teaching; about the legitimization mechanisms of power-knowledge relationship and about the consequences on the subjectivities constitution.

The analytical device shows that the subjectivities constitution is the result of the agency produced from the exam, the surveillance and the confession, in the teachers’ case, and from the autonomy profile, the awareness and responsibilities delegation, in the students’ case. Underhandedly , these discursive devices, synoptically controlled, are going to be internalized and naturalized by the repetition of the discursive practices to the point to became invisible, hiding, due to this, the exercise of power which permits the subjectivities agency that involves everybody as an enmeshed effect where one controls the others and vice-versa.

Keywords: power-knowledge relationship; distance learning.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Empresas Integrantes do Curso Intermix p. 33
Figura 2 – Composição do Curso Intermix p. 36
Figura 3 – Organograma da Escola de Idiomas Matriz (EIM) p. 37
Figura 4 – Gestão em Comunicação Internacional – EMC p. 42

ABREVIAÇÕES E SIGLAS

EMC	Empresa Multinacional Contratante;
DRH	Divisão de Recursos Humanos;
WII	*Website* Internacional de Idiomas;
ECI	Empresa de Consultoria de Idiomas;
EIC	Escolas de Idiomas Credenciadas;
EIM[1]	Escola de Idiomas Matriz;
EIL	Escola de Idiomas Local.
P1, P2,…	Professor 1, 2,…
A1, A2,…	Aluno 1, 2,…
Co-EIM	Coordenação da Escola de Idiomas Matriz
Co-EIL	Coordenação da Escola de Idiomas Local

[1] Tanto a EIM quanto a EIL referem-se à escola *locus* de nossa pesquisa: a matriz refere-se à escola franqueadora em São Paulo e a local, à escola franqueada da unidade do interior paulista.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1. Considerações Iniciais 011
1.2. Hipótese 015
1.3. Objetivos 017
1.4. Justificativa 018
1.5. Metodologia 021
1.6. Análise de Discurso 023

2. A TEIA MERCANTILISTA

2.1. Implantação da Nova Política de Idiomas na EMC 031
2.2. Composição do Curso Intermix 035
2.3. Constituição da Escola de Idiomas Matriz (EIM) 036
2.4. Atuação da Empresa de Consultoria de Idiomas (ECI) 041

3. A GESTÃO DE ENSINO DE QUALIDADE

3.1. Projeto Neoliberal 043
3.2. Qualidade Total e Educação 049
3.3. Panorama Nacional em EaD 056
3.4. Discurso da Autonomia em EaD 060
3.5. Análise da Gestão da Política de Idiomas 067

4. O CONTROLE DOS DISCURSOS

4.1. Relações de Poder-Saber 092
4.1.1. Tecnologias de Dominação 093
4.1.2. Tecnologias Normatizadoras do Eu 097
4.2. Sociedade Sinóptica de Controle 101
4.3. O Virtual 104
4.4. *E-mail*: Novo Gênero Missivista 106
4.5. Análise dos Mecanismos Eletrônicos de Controle 110

CONCLUSÃO 134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 143
ANEXO I 152

1. INTRODUÇÃO

1.1. Considerações Iniciais

Esta pesquisa é fruto de situações por nós observadas, ao longo dos últimos três anos, como professora de inglês, na escola de idiomas *locus* desta pesquisa. Inicialmente, fizemos parte do quadro de professores escolhido para lecionar em um novo formato de curso de inglês[2] com características semi-presenciais. Durante nosso treinamento e também ao longo dos primeiros meses de condução das aulas, em 2004, o discurso da autonomia do aluno era bastante enfatizado pelos orientadores que difundiam que do aluno de ensino a distância (EaD) espera-se uma postura autodidata e independente frente ao processo de ensino e aprendizagem. O discurso da autonomia foi, e ainda é, largamente disseminado; entretanto, em certos momentos, percebemos que, talvez, a utilização do aparato tecnológico estaria a serviço de objetivos outros, ou seja, não só o de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem como um todo, mas, sobretudo, para verificar como esse processo ocorre e, mais especificamente, se ocorre como deveria ocorrer.

Porque esse curso[3] foi organizado de maneira a oferecer aos alunos uma inusitada mescla de aulas presenciais, telefônicas e virtuais – com acesso a um *website* onde atividades são executadas *on-line* –, pensamos que a ênfase dada ao perfil de autonomia do aluno constitui um discurso que tenta garantir a aceitabilidade do curso por parte do aluno. Possivelmente, através do discurso da autonomia, o aluno aceitaria, com menos resistência, a imposição desse novo formato de ensino o que asseguraria o sucesso do projeto. Pensamos também que, a partir do acesso ao *website*, em horários de escolha – para impulsionar autonomia –, e da troca de *e-mails*, após aulas telefônicas – para *feedback* – , poderia ocorrer a geração de

[2] Doravante denominado, por nós, Intermix – nome fictício.

[3] Para detalhamento da composição do curso Intermix ver figura 2, na página 36.

registros e de conexões, possibilitando, com isso, o desencadeamento de mecanismos de controle do sujeito. Em suma, inferimos que é a partir das premissas de independência atribuídas a esse aluno e dos recursos tecnológicos desse curso, que mecanismos de controle estariam sendo configurados, contribuindo, dessa forma, para o sucesso empresarial tanto da escola quanto da consultoria de idiomas. Esse possível sucesso será alcançado, segundo especialistas da educação, por meio da gestão de qualidade, o que poderá conduzir aos horizontes do esperado ensino de qualidade.

Paralelamente a essas observações acerca do formado do curso Intermix, tivemos a oportunidade de vislumbrar alguns aspectos norteadores do pensamento dos dirigentes da escola quanto à atuação dos professores e satisfação dos alunos. Esses aspectos foram verificados por meio de pesquisa de satisfação que tem o intuito de ouvir os estudantes quanto às opiniões, sugestões e, principalmente, críticas sobre os professores, as aulas e a escola como um todo. Essa pesquisa – considerada como um bom instrumento de medida da satisfação dos alunos-clientes –, é distribuída, semestralmente, a todos os alunos da escola, tanto dos cursos *In house* (dentro da escola) quanto dos cursos *In Company* (dentro da empresa).

Logo após a tabulação dos dados da pesquisa de satisfação semestral, concluída em setembro de 2004, obtivemos de nossas turmas[4] de alunos adolescentes a média 75% de satisfação quanto à nossa atuação, não alcançando, com isso, os 95% de satisfação esperados pela escola. Diante desse resultado, tivemos dispensa de duas de nossas turmas de alunos que foram transferidas para outro professor.

Tal procedimento foi justificado pelo fato de que a escola não arriscaria perder alunos regulares, bem-acostumados com o método dinâmico de ensino, devido à não observância, de nossa parte, daqueles procedimentos asseguradores de

[4] Referimo-nos aos cursos regulares dentro da escola e não ao curso Intermix desse estudo.

satisfação do aluno. Assim, deparamo-nos com a surpreendente constatação de que, se o método não for aplicado, nos modos (ou moldes) esperados, a fim de garantir a satisfação dos alunos, o professor será sumariamente substituído. A substituição do professor por um outro colega mais capacitado a conduzir aulas dinâmicas colabora para que os alunos não sintam o peso da aprendizagem, afastando, com isso, o estereótipo de aulas tediosas e professores desinteressantes. Assim, neste contexto, é possível inferir que satisfação dos alunos está relacionada à noção de dinamismo por eles concebida. Ressalte-se que ministramos dois meses de aulas, não tendo tido, portanto, oportunidade de alcançar resultados, nem positivos nem negativos, por meio dos quais houvesse a possibilidade de aferir nosso desempenho pedagógico.

Entretanto, é importante informar que a decisão de retirar as turmas foi baseada, exclusivamente, na opinião de alunos adolescentes, contrapondo-se, a nosso ver, aos exigentes procedimentos de recrutamento e seleção de novos professores. Durante o processo seletivo, os candidatos são submetidos a testes escritos e a entrevistas na unidade franqueada da escola. Obtendo êxito nesta primeira etapa, os candidatos são convidados para uma dinâmica em grupo, conduzida pelos dirigentes da matriz franqueadora da escola, em São Paulo. A terceira etapa consiste em participar do curso de capacitação de professores (ministrado sempre nos meses de férias – janeiro e julho) com duração de duas semanas, totalizando 60 horas. Se o professor não apresentar bom desempenho durante a capacitação, não sairá aprovado desse longo e denso processo seletivo e não será contratado pela escola. Em suma, o professor selecionado deve possuir: 1) graduação superior; 2) vivência internacional; 3) aprovação em concorrido processo seletivo para, nos primeiros dois meses de aulas, ser avaliado por uma banca de pré-adolescentes e adolescentes que, como critérios de avaliação, consideram apenas seus estreitos índices de satisfação, quais sejam, tédio *versus* entretenimento.

Em virtude do exposto, esta pesquisa foi concebida a partir das reflexões inquietantes advindas dessa experiência pessoal. Constantemente, perguntávamo-

nos, se, de fato, a escola também estaria inserida no rol de instituições educacionais preocupadas apenas com o sucesso empresarial. Tentando afastar conclusões prematuras ou asserções imaturas, debruçamo-nos sobre este estudo, a fim de analisarmos, mais cuidadosamente, o contexto em que estávamos inseridos. Para isso, escolhemos como objeto de estudo o curso Intermix, que ainda ministrávamos, pois já não mais lecionaríamos aulas para turmas de jovens aprendizes. A partir do curso Intermix, o discurso de autonomia poderia, eventualmente, ser analisado em paralelo ao discurso de satisfação do cliente, a fim de verificar se o discurso neoliberal de qualidade total, aplicado ao mundo corporativo, infiltra, neste contexto, incisivamente suas práticas também no campo educativo, já que há outras pesquisas que assim concluíram.

Para desenvolver esse empreendimento analítico, a partir de 2005 e durante 2006, atuamos como auxiliar, isto é, professora-colaboradora eventual, o que nos permitiu, ainda, acesso ao material desta pesquisa. Com isso, pudemos lançar mão dos *e-mails* para formar o material de análise, com o objetivo inicial de verificar de que maneira as relações entre professores e alunos se constituem por meio da linguagem escrita, e de refletir acerca da forma como se configura o estabelecimento da autoridade do professor e de como o aluno reage a essa autoridade.

Contudo, a partir das exigências de enviar *e-mail* e de acessar o *site* de idiomas, começamos a ponderar se tais práticas poderiam constituir fortes instrumentos de verificação e de controle da atuação de professores e alunos em prol da excelência empresarial garantida sob o viés do discurso de qualidade educacional. O envio de *e-mail* é justificado como sendo uma forma de *feedback* sobre o desempenho do aluno nas aulas telefônicas[5], já o acesso ao *site* de idiomas é tanto uma maneira de o aluno realizar as tarefas de aprendizagem quanto de o professor verificar e reportar a produção do aluno.

[5] A aula telefônica é uma das atividades que compõem o curso Intermix, conforme figura 2, na página 36.

Apresenta-se, a seguir, o estudo de caso de um curso específico de idiomas, oferecido por uma empresa multinacional a alguns de seus funcionários, o qual é ministrado por algumas escolas de idiomas e intermediado por uma consultoria de idiomas quanto à execução e ao desempenho do curso. É importante informar que tanto as escolas de idiomas quanto a empresa de consultoria de idiomas são empresas independentes[6], mas todas prestam serviços à multinacional contratante.

1.2. Hipótese

Basicamente, no discurso empresarial, a autonomia se caracteriza por atitudes predeterminadas por outrem (e não por iniciativas individuais), normalmente encontradas em relatórios de descrição de cargos, manuais de procedimentos operacionais etc., cuja assimilação se dá pela repetição dos critérios estabelecidos. Já no discurso pedagógico, a autonomia se caracteriza por iniciativas do aluno que toma para si a responsabilidade da condução do próprio processo de aprendizagem, tornando-se, com isso, um autodidata (Paiva, 2005). Tal perfil autônomo é imprescindível para se participar de um curso a distância, conforme as asserções de estudiosos de EaD (Alava, 2002; Bouchard, 2002; Loiselle, 2002).

No entanto, com a ascensão do discurso neoliberal, pensamos que tais entendimentos foram desestabilizados e colocados à prova, pois a tendência do discurso neoliberal é a de mesclar sutilmente diversos discursos, objetivando índices de qualidade que resultarão em sucesso econômico. O mesmo ocorre no campo educacional onde os discursos empresarial e pedagógico são sobrepostos e reorganizados para que tenham as mesmas propriedades de eficiência, a fim de obter também o sucesso econômico (Silva, 1994a; Gentili, 1994; Peters M., 1994). Essa sobreposição se dá por critérios discursivos advindos do mundo corporativo, tais como gestão de qualidade, zero defeito de produção e autonomia de atitude, que, ao serem transferidos para a educação, ganham as insígnias de gestão de

[6] Para a apresentação das empresas envolvidas no curso Intermix, ver figura 1, na página 33.

qualidade de ensino, erro zero de avaliação e autonomia de atitude de aprendizagem, respectivamente.

Com isso, a autonomia exigida dos aprendizes para se tornarem autodidatas será formatada no âmbito de possibilidades previamente escolhidas por seus idealizadores e gestores. O aluno autodidata, no contexto deste estudo, será aquele capaz de cumprir rigorosamente as determinações e especificações de conduta, consideradas autônomas. Sua autonomia será proveniente de práticas naturalizadas, quase imperceptíveis, e, por isso, mais eficientes, de legitimação de poder, propiciando, dessa forma, maior controle mútuo de uns sobre os outros (professores, alunos, coordenadores e gestores).

Parafraseando Foucault (1979[1993]) [7], a partir de sua entrevista intitulada *Não ao Sexo Rei*, transferimos seu raciocínio acerca da sexualidade para o contexto desta pesquisa e enfatizamos que não se trata de ocultar a presença das relações de poder-saber, mas também não se trata de explicá-las negativamente por uma crítica, mas, sim, de apreender quais são os mecanismos que, configurando as relações de poder-saber, acarretam efeitos na constituição das subjetividades.

> *Não se trata de negar a miséria sexual, mas também não se trata de explicá-la negativamente por uma repressão. O problema está em apreender quais são os mecanismos positivos que, produzindo a sexualidade desta ou daquela maneira, acarretam efeitos de miséria. (Foucault, 1979 [1993:128]).*

Partindo de tais pressupostos, fazemos a hipótese de que, no contexto desta pesquisa, o discurso pedagógico está totalmente permeado pelo discurso empresarial, de bases neoliberais, que considera a fórmula "gestão de qualidade" a resposta para o ensino de qualidade. Essa hipótese desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa:

[7] A primeira data refere-se à edição original e a segunda, à edição consultada.

1. Qual é o funcionamento desse contexto de gestão de ensino de qualidade?
2. Como se dá a legitimação de mecanismos de relações de poder-saber?
3. Quais são as conseqüências na constituição das subjetividades?

1.3. Objetivos

Em consonância com a nossa hipótese, o objetivo geral desta pesquisa será o de problematizar as relações de poder-saber em contexto virtual de gestão de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos:

1. Discutir o discurso de autonomia do sujeito em EaD;
2. Questionar o uso dos *e-mails* em contexto de gestão de ensino;
3. Refletir sobre as práticas discursivas que normatizam as tecnologias do eu.

Diante do exposto, objetivamos analisar o discurso produzido pelos alunos, professores e coordenadores em contexto de gestão de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, com base em subsídios teóricos colhidos de Foucault e Pêcheux. Uma das grandes contribuições trazidas por Foucault (1971[2001], 1975[2004], 1976[1984], 1979[1993]) diz respeito à proposta de não se esgotar a possibilidade de detectar e analisar como e onde as relações de poder são legitimadas. Não se trata apenas de dizer se há ou não poder em uma dada circunstância, nem mesmo de dizer quem detém o poder, mas de, constantemente, identificar e descrever *como* relações de poder são configuradas e quais as suas conseqüências na constituição dos sujeitos. Para Foucault, o poder está disseminado por todo o tecido social; está presente no cotidiano familiar, profissional, acadêmico ou político-social, como ele próprio afirma:

> *Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não*

> *porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares (Foucault, 1976[1984:89]).*

Já a contribuição teórica de Pêcheux traz a proposta de interpretação como uma possibilidade de problematizar a suposta transparência e evidência do sentido, pois o sujeito do discurso tende a acreditar que o seu dizer encerra um único significado desejado e que o interlocutor conseguirá captar exatamente esse sentido intencionado pelo locutor. É o que afirma Pêcheux (1988 [2002:53]):

> *(…) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (Pêcheux, 1988 [2002:53]).*

Assim, nesta pesquisa, adotaremos a perspectiva discursiva que se concentra no estudo das relações entre a linguagem, o sujeito e a história. Apoiar-nos-emos nas contribuições de Foucault quanto às relações de poder-saber e às condições de produção e de Pêcheux quanto à análise da materialidade lingüística. A análise da materialidade lingüística, ou seja, do intradiscurso, do fio do dizer, propicia a identificação dos sentidos contidos nos enunciados dos sujeitos, não por querermos encontrar sentidos ocultos, mas, ao contrário, para evidenciarmos os sentidos presentes, porém sutis, e seus desdobramentos na constituição das subjetividades.

1.4. Justificativa

Devido aos constantes avanços tecnológicos presentes em quase todos os aspectos da vida contemporânea de grande parte das sociedades globais, acreditamos na relevância de se estudar a utilização das designadas “Tecnologias

da Informação e das Comunicações"[8] (TICs) no campo educacional, mais precisamente em EaD, receptor de contribuições advindas da maioria das inovações comunicativas do século XX (rádio, televisão ou vídeo). Devido às TICs, ambientes tradicionais de educação foram renovados, abrindo espaço para novas alternativas de ensino e aprendizagem, onde a linguagem cumpre papel importante na viabilização da comunicação e distribuição da informação. Dentre essas novas alternativas, destaca-se grande variedade de propostas para cursos a distância, combinando atividades presenciais e virtuais em diversas áreas de conhecimento profissional e/ou educacional, transpondo os habituais obstáculos de tempo e espaço.

De antemão, podemos afirmar que o EaD, no limiar do terceiro milênio, angariou entusiasmadas adesões com base na promessa de inovação e independência. O atual imperativo de autoformação aliado ao de autonomia – ambos impostos aos aprendizes, em lugar de serem reivindicados por eles –, constituem pilares de sustentação para a implantação e condução de novas modalidades de EaD. É nesse vigente contexto educacional, considerado renovado, que este estudo encontra justificativa, pois, embora se verifique grande movimentação ao redor do segmento de EaD, é importante considerar não só os esforços em direção ao desenvolvimento de programas, cursos, softwares ou propostas legislativas para o ensino mediado por multimídias, mas, também, a necessidade de problematizar as implicações advindas desses avanços tecnológicos na constituição do sujeito da pós-modernidade ou modernidade tardia.

Nessa linha de raciocínio, ressaltamos que o discurso produzido em contexto a distância mediado pelas TICs está por merecer estudos contempladores das relações entre sujeito, linguagem e história, de uma perspectiva discursiva. Entendemos, também, que a promoção e o desenvolvimento de pesquisas que subsidiem a análise de como se dão as trocas comunicativas entre professores,

[8] Avanços tecnológicos advindos das transmissões via satélite, das linguagens digitais e da utilização da fibra ótica: telefonia móvel digital, *internet* de banda larga, televisão digital (*Internet Protocol Television*, IPTV).

alunos, coordenadores de cursos e consultorias de idiomas, concebendo as práticas discursivas como formas de relação de poder-saber entre os sujeitos são, sem dúvida, de grande significação científica e pedagógica.

Lembramos a grande importância advinda de estudos realizados em sala de aula presencial, os quais têm contribuído substancialmente para o entendimento da sala de aula, lugar de constantes conflitos e questionamentos. Coracini, uma das pesquisadoras que mais se preocupa com tais questões, expressou, em 1995, a necessidade de conduzir pesquisas dentro da sala de aula e não apenas para a sala de aula.

> *(…) a sala de aula era vista como destinatária/consumidora de pesquisas realizadas por profissionais, muitas vezes, pouco comprometidos com a prática pedagógica propriamente dita. Quando se falava do que acontecia em aula, tomava-se como base apenas impressões, experiências pessoais ou comentários genéricos. A sala de aula não era em si objeto de pesquisa. Há uns dez anos aproximadamente, no exterior, e há uns cinco anos mais ou menos no Brasil, as pesquisas, em Lingüística Aplicada, se voltaram para a sala de aula, penetrando na intimidade do que acontece dentro das quatro paredes, lugar onde só era permitida a presença efetiva de alunos e professores (ou, por vezes – a contragosto, diga-se de passagem -, de um supervisor), ou melhor, a pesquisa se voltou efetivamente para os sujeitos da sala de aula: professores, alunos, a relação entre uns e outros, bem como a relação entre eles e o material didático (Coracini, 1995:9).*

No âmbito de pesquisas em EaD, encontra-se extensa produção acadêmica de estudiosos, tais como: Alava (2002), Belloni (1999), Bouchard (2002), Giusta e Franco (2003), Gonzalez (2005), Kenski (2003), Litwin (2001), Lobo (2002), Loiselle (2002), Moraes e Fiorentini (2003), Moran (2007), Niskier (1999), Oliveira (2003), Palloff e Pratt (2002), Peters O. (2004), Preti (2000), na Educação, e, nos Estudos da Linguagem, Amarante (2005), Braga (2004), Braga e Costa (2000), Colins (2004), Coracini (2007), Ferreira (2004), Freire M. (2005), Mascia (2006), Paiva (2005), No terceiro capítulo, deter-nos-emos nos trabalhos de alguns desses

pesquisadores, especialmente naqueles que examinam questões de interação, autonomia, relações de poder-saber.

1.5. Metodologia

Conduziremos uma pesquisa com inclinação para o tipo exploratório capaz de oferecer uma visão panorâmica, a fim de lançar luz sobre um ambiente relativamente pouco explorado, o que poderá trazer suporte para futuros estudos mais aprofundados sobre as relações de poder-saber no contexto de EaD mediado por computador. Mais especificamente, esta pesquisa se caracterizará pelo estudo de caso do curso Intermix delimitador do campo de investigação. Para isso, desenvolveremos uma análise documental dos *e-mails* trocados pelos coordenadores, professores e alunos.

É pertinente registrar que obtivemos autorização da escola de idiomas para a utilização, em nossa pesquisa, dos *e-mails*, trocados entre professores e alunos, conforme registramos, a seguir, em correspondência entre coordenadores:

---------- Segue mensagem original! ----------
De coordenação pedagógica
Data: Mon, 11 Jul 2005 15:02:30
Para coordenação In Company
Assunto: Re: Re: Email alunos
Oi tudo jóia por aqui!
Se vc pudesse encaminhar o email de cada aluno seria o máximo, pois ela está analisando também a linguagem da comunicação virtual. O email dela é trifanovas@ig.com.br.
Beijão e super thanks for the help!
Coordenação Pedagógica
---------- Segue mensagem original! ----------
De: coordenação In Company
Data: Mon, 11 Jul 2005 14:32:00 -0300
Para: coordenação pedagógica
Assunto: Re: Email alunos
Olá ,
Tudo bem com vc? Estou enviando em anexo o resultado de uma pesquisa que fiz com os alunos. Posso enviar tbém cada *e-mail* respondido por cada aluno, vc acha que interessaria a ela? Just let me know, ok?
Bjs
Coordenação In Company

---------- Original Message ----------
From: coordenação pedagógica
To: coordenação In Company
Cc: direção pedagógica <trifanovas@ig.com.br>
Sent: Monday, July 11, 2005 2:16 PM
Subject: Email alunos
Oi,tudo bem?
Uma professora nossa, Terezinha Trifanovas, está fazendo uma pesquisa de mestrado sobre o Discurso no Contexto Virtual de Ensino, na Unicamp. Como material de pesquisa, disponibilizei a ela alguns dos emails trocados por nós, e

nossos alunos. Gostaria de saber se vocês teriam emails relacionados ao curso que pudessem disponibilizar para sua pesquisa. Todas as informações serão mantidas sobre absoluto sigilo e confidenciabilidade. Pedirei que ela entre em contato com vocês para esclarecer quaisquer dúvidas.

Das correspondências entre coordenadores, professores e alunos, selecionaremos recortes discursivos que constituirão o *corpus* da pesquisa, para efetuarmos a análise da materialidade lingüística e das condições de produção, que, quando agrupados, constroem efeitos de sentidos e, assim, observaremos as configurações de relações de poder-saber pelo viés do discurso.

No que diz respeito à análise da materialidade lingüística, focalizaremos as estratégias argumentativas de natureza verbal. Abordaremos, por exemplo, a modalização no discurso de professores e alunos no contexto de gestão de ensino sob análise, a fim de analisar as ocorrências enunciativas que legitimam as relações de poder de uns sobre os outros. A exemplo de Coracini (1991b: 343), trabalharemos com o termo "modalidade" a partir da *concepção da lingüística da enunciação, segundo a qual a modalidade corresponde à modalização, ou seja, uma operação enunciativa que marca o ponto de vista do sujeito enunciador sobre o que enuncia, assumindo-o ou dele se distanciando. Neste caso, a modalidade não se restringiria aos enunciados com marcadores modais explícitos, mas abrangeria todo o ato de enunciação.* Orlandi (2001), explicando o processo de de-superficialização[9], esclarece que a análise da materialidade lingüística se preocupa em observar quem diz, a maneira pela qual se diz e em que circunstâncias se diz::

> *Em que concerne esse processo de de-superficialização? Justamente na análise do que chamamos materialidade lingüística: o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias, etc. Isto é, naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza. Observamos isso em função de formações imaginárias, (…) em suas relações de sentido e de forças (de que lugar fala "x", "y", etc.), através dos vestígios que deixam no fio do discurso (Orlandi, 2001: 65).*

[9] Segundo a autora, *(op.cit.) o processo de de-superficialização ocorre entre a superfície lingüística (material de linguagem bruto coletado, tal como existe, pelo analista) e o objeto discursivo (corpus selecionado que se encontra de-superficializado).*

No que tange à perspectiva discursiva a partir das condições de produção, Coracini (1991b: 339) aponta que há duas possibilidades de abordagens metodológicas: a) análise de texto ou lingüística textual que parte do texto para recuperar vestígios extralingüísticos da situação de enunciação; b) análise de discurso que parte de uma representação das condições de produção do discurso (que nunca podem ser realmente restabelecidas), sem excluir a situação de enunciação. Em nosso estudo, decidimos pela segunda orientação metodológica, a de análise de discurso, a fim de compreender a complexidade das condições de produção que possibilitam a realização lingüística. Coracini (1991b) sugere que:

> *[…] a metodologia de Análise de Discurso que privilegia as condições de produção como norteadoras de sua análise, na medida em que não fecha a questão, pré-determinando formas lingüísticas capazes de veicular subjetividade ou objetividade, denotação ou conotação, está mais apta a assimilar uma visão pós-modernista de ciência que apesar de reconhecer "o peso das instituições que impõe limites aos jogos de linguagem e assim restringem a inventividade dos parceiros em matéria de lance" (Lyotard, 1988:31), entende que é possível romper com as regras preestabelecidas "se os limites da antiga instituição forem ultrapassados (op. cit.,32)". (Coracini, 1991b: 351)*

Assim, colaborando para o entendimento do contexto desta pesquisa, descrevemos, no próximo capítulo, o curso Intermix – nosso campo de investigação – o qual foi desenhado, exclusivamente, para atender às necessidades de aprendizagem de inglês como língua estrangeira dos funcionários de uma empresa multinacional, estabelecida em vários endereços do Estado de São Paulo.

1.6. Análise de Discurso

O final dos anos 60 até a metade dos anos 80 foi um período marcado por grande efervescência cultural na França, ocasionada, dentre outros motivos, pelas releituras, por parte de inúmeros estudiosos, das teorias de Marx, Freud, Saussure e Nietzsche. Tais releituras incidiram, particularmente, nos estudos dos fenômenos

da linguagem e da teoria do sujeito, caracterizando uma crítica às propostas da fenomenologia[10] (Gregolin, 2004:28) e propiciando o desenvolvimento do arcabouço pós-estruturalista que embasaram o nascimento da teoria de Análise de Discurso que problematiza os efeitos de sentidos na relação entre sujeitos. Dessa forma, a Análise de Discurso se edifica sobre dois importantes pilares que criticam tanto a ilusão da transparência da linguagem e primado do sentido, quanto a ilusão do sujeito logocêntrico, cartesiano, consciente do seu dizer. Assim, a Análise de Discurso é *concebida como um dispositivo que coloca em relação o campo da língua e o campo da sociedade pela história* (Gadet, 1969 [1990:8]).

Particularmente por se apoiar no político e confrontar o simbólico, o percurso da Análise de Discurso é marcado por grandes indagações, modificações e dissidências, entre seus teóricos, gerando, assim, importantes discussões teóricas para os estudos da linguagem, conforme Orlandi (2001:20):

> *Desse modo, se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Lingüística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona a Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.*

Alguns conceitos norteadores da Análise de Discurso dizem respeito à análise da configuração discursiva, introduzindo noções de polissemia e de efeitos de sentido. Etimologicamente, a palavra discurso tem em si a idéia de curso, de percurso, de

[10] **Fenomenologia**… 3. em Husserl (1859-1938), método filosófico que se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, cujas manifestações expurgadas de suas características reais ou empíricas e consideradas no plano da generalidade essencial [Reconhecida como uma das principais correntes filosóficas do s.XX, influenciou autores como Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961).] 4. p.ext. cada uma das doutrinas filosóficas inspiradas nesse método, porém, seguindo desdobramentos particulares<a f. de Merleau-Ponty> 5. p.ext. qualquer formulação teórica (especialmente. nas Ciências Humanas, psicologia ou psicanálise) que busque ressaltar descritivamente a experiência vivida da subjetividade, em detrimento de princípios, teorias ou valores preestabelecidos. (Houaiss, 2001:1327).

correr para diversas partes, de pôr em movimento, de tomar várias direções. *O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem. Com o estudo do discurso observa-se o homem falando* (Orlandi, *op. cit.,* 15). Entende-se, pois, o discurso a partir do funcionamento dos efeitos de sentido entre locutores e outros discursos (interdiscurso) e da configuração das condições de produção; todos esses elementos contribuem para se pensar a equivocidade e a opacidade constitutiva da linguagem.

Diante do fato de o discurso ser interpenetrado por outros discursos é que se pode considerar a heterogeneidade discursiva constitutiva (Authier-Revuz, 1998), ou interdiscurso, como inerentemente dialógica. A heterogeneidade discursiva consiste de fragmentos de múltiplos discursos com aparições esporádicas em determinados pontos de emergência; é também a manifestação da memória discursiva, ou seja, inúmeras vozes anteriores e exteriores se entrelaçam numa rede de sentidos quase apagando suas origens. Se o interdiscurso é esse entrelaçamento de discursos disseminados e que aparecem explícita ou implicitamente na superfície discursiva (heterogeneidade discursiva mostrada, Authier-Revuz, *op. cit.*), o intradiscurso é a materialidade lingüística, é o fio discursivo que se materializa, constituindo o próprio texto.

Nas teorias de discurso, é essencial observar as condições de produção do discurso, isto é, toda a circunstancialidade sociopolítico-histórica ao redor do ato enunciativo. Essa contextualização está consideravelmente atrelada às formações discursivas propostas por Foucault (1969 [2005:130]), entendidas como sendo o discurso em formação, sempre em mobilidade, instável, mapeando em um dado momento histórico-social as possibilidades de expressão. Coracini (2007:9) afirma que *essa rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes*.

Muitos estudiosos contribuíram para as teorias de discurso, dentre eles Pêcheux e Foucault cujas reflexões apresentamos brevemente. Pêcheux é considerado, no Brasil, como um teórico exponencial para a Análise de Discurso que se debruçou intensamente em seu objetivo de fornecer às ciências sociais um instrumento científico para a análise das estruturas lingüísticas, embora considerando que *toda ciência é, antes de tudo, a ciência da ideologia com a qual rompe. Logo, o objeto de uma ciência não é um objeto empírico, mas uma construção* (Henry, 1969 [1990:16]). Pêcheux, inicialmente, interessou-se, sob o codinome Thomas Herbert, em estudar a psicologia social adentrando nos estudos psicanalíticos; porém, mais tarde, decidiu abandonar essas concepções e concentrar seus esforços no empreendimento de uma metodologia para a análise automática do discurso (AAD).

Pêcheux, durante seu investimento em conceber um sistema para a AAD, está convicto de que as ciências sociais estão ligadas ao político. Considera a ideologia como um processo com "dupla-face" o qual se caracteriza por processo de produção das relações sociais, onde a ideologia funciona como processo e o discurso, como instrumento. Pêcheux[11] defende que:

> *(…) a ideologia é um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção (…) a ideologia tem como função fazer com que os agentes da produção reconheçam seu lugar nestas relações sociais de produção (…) as "ciências sociais" estão no prolongamento direto das ideologias que se desenvolvem em contato estreito com a prática política (…) que o instrumento da prática política é o discurso, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social. (Pêcheux apud Henry, 1969[1990:24])*

Nesse contexto, a concepção de linguagem não pode ser apenas a de instrumento de comunicação ou informação, mas de coerção, em que é apagado o processo que colocou o sujeito em seu lugar, isto é, em sua posição sujeito. A partir disso,

[11] Segundo texto escrito, em 1968, sob o pseudônimo Thomas Herbert intitulado *"Remarques pour une théorie Générale des Idéologies"* (p. 74, 92), publicado nos "Cahiers pour L'analyse 9" revista do "Cercle d'Epistemologie de l'Ecole Supérieure" de Paris (cf. Henry, 1969[1990:13]).

Pêcheux desenvolve o conceito de formação ideológica como sendo a formulação ou materialização da ideologia advinda do movimento, do embate político entre classes sociais inserido em um determinado momento histórico e lugar geográfico.

Pêcheux traz, também, em sua teoria a noção dos dois esquecimentos: descentramento do sujeito e incompletude e equivocidade da língua. O primeiro diz respeito à ilusão de que o sujeito precede o discurso e que ele está na origem do sentido e é dono de seu dizer; com isso, esquece as seqüências discursivas a que está submetido, pois as estruturas-funcionamentos da ideologia e do inconsciente operam a fim de ocultar suas próprias existências. Na verdade, o sujeito é sempre-já-sujeito por ser constituído no e pelo discurso e por ser interpelado pela ideologia. O segundo se refere à ilusão da transparência do sentido, pois o sujeito acredita que seu dizer tem apenas um significado: aquele que ele quer imprimir, como falante, e que todos os seus interlocutores serão capazes de captar, literal e claramente, sua intenção de fala e, por extensão, sua mensagem.

Se Pêcheux se voltou marcadamente para conceber as linhas mestras da AAD, embasada pela ideologia de luta de classes, Foucault sempre esteve preocupado com a constituição, distribuição e legitimação de discursos detentores da(s) verdade(s) de uma determinada área de conhecimento e seus prolongamentos nas relações de poder-saber. Em seu empreendimento intelectual, Foucault manteve sempre, sob seu olhar, a linguagem e o sujeito que foi levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível, sempre por meio de práticas discursivas, tais como, a confissão religiosa ou jurídica ou a terapia psicológica. Assim, em Foucault, o sujeito é também, em conformidade com as teorias de discurso, constituído pela linguagem. Sob o pseudônimo de Maurice Florence[12], Foucault esclarece:

[12] Michel Foucault assinou este texto sob o pseudônimo de Maurice Florence que resultava na evidente abreviação "M.F." Nota do organizador (Motta, 1994b, Ditos e Escritos V, p. 234).

> *Michel Foucault tenta agora, sempre dentro do mesmo projeto geral, estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se, em suma, da história da "subjetividade", se entendermos essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo. A questão do sexo e da sexualidade pareceu constituir para Michel Foucault não, certamente, o único exemplo possível, mas pelo menos um caso bastante privilegiado: é efetivamente a esse respeito que, através de todo o cristianismo e talvez mais além, os indivíduos foram chamados a se reconhecerem como sujeitos de prazer, de desejo, da concupiscência, de tentação e, por diversos meios (exame de si, exercícios espirituais, reconhecimento de culpa, confissão), foram solicitados a desenvolver, a respeito deles mesmos e do que constitui a parte mais secreta, mais individual de sua subjetividade, o jogo do verdadeiro e do falso. (Foucault, 1984 [2004:236]):*

Se, em Pêcheux, discurso é concebido como instrumento da prática política, em Foucault, discurso é visto como a materialização das práticas discursivas definidas como *um conjunto de regras anônimas históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 1969 [2005:133])*. Dessa forma, em ambos os intelectuais, discurso não é pensado como unidade, mas como funcionamento.

Podemos, neste ponto, afirmar que Pêcheux se concentra nas materialidades discursivas para empreender seu projeto de desenvolvimento de uma teoria e uma sistematização de um método analítico de discurso, a fim de observar como a ideologia se configura na luta de classes. Já Foucault se preocupa com a descrição detalhada das práticas discursivas em inúmeras instituições da vida social – familiar, escolar, religiosa, médica, jurídica, empresarial, industrial, militar –, que funcionam como uma espécie de grande forma social do poder, a partir da obediência estrita às regras estabelecidas. Foucault (1984 [2004:224]) explicita que *o poder não é a disciplina; uma disciplina é um procedimento possível do poder.*

Vale, aqui, uma ressalva: a noção de práticas discursivas independe, para Foucault, da classificação em verbais ou não-verbais. Na verdade, não é importante classificá-las, mas identificá-las. Concordamos com Ramos do Ó (2001:19), quando aponta que *há que entender os fenômenos a partir do conjunto das "práticas", quer dizer, em todo o tipo de relações que vão estabelecendo uma "maneira de fazer" orientada para objetivos comuns e regulada por uma reflexão contínua sobre os resultados obtidos.*

Essa "maneira de fazer" pode ser manifestada lingüisticamente ou não, ou seja, a padronização de rotinas de supervisão e controle pode ser expressa tanto por dispositivos verbais (regulamentos gerais, diagnósticos, receituários, sinalização de segurança, contratos legais, confissão religiosa ou penal, terapia psicanalítica, execução de hinos, etc.), quanto por procedimentos espaciais físicos repetitivos, isentos de discursivização (fila de entrada ou saída, marcação de relógio de ponto, toque de recolher, marcha, saudação gestual, etc.).

Ao longo de todo este estudo, tentaremos descrever como algumas práticas discursivas (visualização *on-line*, *phone classes, e-mails* de *feedback*, observação de aulas, pesquisa de satisfação, capacitação de professores) se caracterizam como legitimação de poder e de controle. Além do mais, consideramos que o discurso do professor é constituído no e pelo discurso dos aprendizes e vice-versa. Ambos ocupam a posição de interlocutores e, portanto, ambos assumem papel ativo na construção dos dizeres uns dos outros, pois o processo dialógico é, a um só tempo, estável, sujeito às posições que os interlocutores assumem no processo discursivo, e, também, instável, pois os sentidos estão sendo construídos no momento mesmo de sua enunciação.

Em conseqüência desse edifício teórico dos estudos de discurso, as noções de língua e linguagem – à parte das definições dicionarizadas (língua[13] e linguagem[14]) –, inevitavelmente, ganham novas reflexões e questionamentos, fazendo emergir a complexidade, ou dificuldade, de defini-las, ou mesmo, de delineá-las efetivamente em suas diferenças. Para as questões que abordaremos neste estudo, consideramos de pouca relevância a dicotomia entre língua e linguagem. Metaforicamente, poderíamos visualizar língua e linguagem como dois fios que se ligam na forma de um nó – língua(gem) – sendo esse nó o próprio discurso que, por sua vez, se liga a outros discursos, (outros nós) constituindo, assim, a rede interdiscursiva. Em termos gerais, a Análise de Discurso *concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.* (Orlandi, 2001:15). Por essa razão, podemos afirmar que o sujeito se constitui pela linguagem.

[13] **Língua**: Substantivo feminino. **5.** Rubrica: lingüística. Sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade lingüística usam como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito. **5.1.** O idioma nacional. **6.** Rubrica: lingüística. Para o lingüista Ferdinand de Saussure (1857-1913), o sistema abstrato de signos inter-relacionados, de natureza social e psíquica, obrigatório para todos os membros de uma comunidade lingüística; *langue.* **7.** Rubrica: lingüística. Estilo de expressão particular a um grupo social, profissional ou cultural; linguagem. **7.1.** Rubrica: estilística, lingüística. Estilo de expressão característico de um escritor, uma escola, um movimento, uma época; linguagem. (UNO - Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa)

[14] **Linguagem**: Substantivo feminino. **1.** Rubrica: lingüística. Qualquer meio sistemático de comunicar idéias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. **2.** Qualquer sistema de símbolos ou objetos instituídos como signos; código. **3.** Sistema secundário de sinais ou símbolos criado a partir de uma dada língua. **4.** Meio de comunicação natural próprio de uma espécie animal. **4.1.** O meio de comunicação por meio de signos orais articulados, próprio da espécie humana. **4.2.** A capacidade inata da espécie humana de aprender e comunicar-se por meio de uma língua ('sistema'). **5.** Rubrica: lingüística, m.q. ***língua*** ('sistema'). **6.** emprego particular de uma língua considerada do ponto de vista da relação entre o modo de expressão e o seu conteúdo. **6.1.** Maneira de exprimir-se própria de um povo, de uma área geográfica; linguajar, falar, fala, dialeto. **6.2.** Maneira de expressar-se própria de um grupo social, profissional ou disciplinar; jargão. **7.** Rubrica: informática. Conjunto de símbolos, palavras e regras us, na construção de sentenças que expressam e processam instruções para computadores. **8.** Rubrica: lógica. Sistema formal de símbolos estabelecidos em função de axiomas, regras e leis que estruturam um enunciado. (UNO - Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa)

2. A TEIA MERCANTILISTA

Descreveremos, neste capítulo, a implantação da nova política de idiomas, a composição do curso Intermix, a constituição da EIM e a atuação da ECI com o propósito de contribuir para o desenvolvimento, nos próximos capítulos, do dispositivo analítico pensado a partir das condições de produção, da materialidade lingüística e dos efeitos de sentido do dizer dos enunciadores.

2.1. Implantação da Nova Política de Idiomas na EMC

A partir do segundo semestre do ano de 2003, a empresa multinacional contratante (EMC) encontrava-se preparada para colocar em funcionamento um plano diretor de grande abrangência empresarial e administrativa. Tivemos conhecimento, durante o treinamento de professores, que a implantação deste novo plano ocasionou, nos funcionários, ansiedades e expectativas. Talvez seja pertinente afirmar que esse estado emocional, instaurado nas sociedades em geral, no limiar do terceiro milênio, relacione-se com as possíveis conseqüências do advento da *internet* e dos processos de globalização. Se, por um lado, esses *processos aproximavam as partes mais distantes do globo por meio de teias de interdependência mais extensas e complexas* (Thompson, 1998:76), por outro, fomentavam a preocupação, entre muitas outras, de que, talvez, a demanda de trabalho sofreria diminuição.

No início de 2004, foram instaladas, na referida empresa, as novas diretrizes desse plano diretor de âmbito internacional, dentre as quais, a formatação de uma nova política de idiomas. Previamente a isso, o programa de idiomas da EMC consistia na comprovação da elegibilidade de o funcionário receber reembolso, parcial ou integral, de despesas com aprendizagem de idiomas. O aluno-funcionário podia escolher a escola de sua preferência, em qualquer localidade, e o processo de ensino e aprendizagem era desenvolvido em formato tradicional, ou seja, aulas

ministradas nas dependências da escola, utilizando livro didático em sala de aula, correção de tarefas, avaliações escritas e orais conduzidas pelo professor.

Cabe ressaltar que anterior e posterior a implantação da nova política de idiomas da empresa, a elegibilidade dos funcionários que podem dela participar é definida a partir daquelas posições profissionais que exijam o conhecimento do idioma inglês. Na estrutura empresarial, os cargos são classificados de acordo com a abrangência local, regional ou global, além da descrição de trabalho, das habilidades e das competências requeridas. E a participação na política de idiomas está sempre condicionada à aprovação da gerência do departamento. A maioria dos alunos do curso Intermix possui cargos de coordenação ou gerência e são graduados ou pós-graduados, em sua maioria, em várias áreas de engenharia. Os cargos de coordenação são divididos em três níveis, os de gerência que, por sua vez, também são divididos em outros três níveis.

Com a nova política de idiomas, a EMC subsidia 70% dos custos financeiros e o aluno arca com 30% do custo do curso, cujo pagamento é feito diretamente à escola de idiomas. A divisão de recursos humanos da empresa, por meio de um número telefônico de tipo 0800 (ligações gratuitas), é o contato interno do aluno-funcionário para iniciar sua inscrição na política de idiomas. Uma consultoria de idiomas é contratada para ser a responsável por selecionar e credenciar três escolas que passam a ministrar aulas presenciais de 90 minutos de duração, nas dependências da empresa, uma vez por semana e em horários específicos (07h00min, 12h30min, 17h00min). De modo geral, essas escolas são franquias independentes de escolas de idiomas da capital paulista e contam com unidades franqueadas.

O papel da consultoria de idiomas é o de prestar serviços, diretamente, à EMC sendo responsável por repassar às escolas e aos alunos as determinações da empresa quanto à política de idiomas, garantindo, assim, o agenciamento dos procedimentos do curso. Ainda, como mais uma forma de prestação de serviços, a

EMC tem filiação com um curso de idiomas virtual alocado em um *website* internacional (WII) para a realização, por parte do aluno, das tarefas *on-line*. Além das aulas presenciais e das tarefas *on-line*, o aluno deve participar de aulas telefônicas e enviar por correio eletrônico uma redação. A título de ilustração, apresentamos, a seguir, diagrama das empresas envolvidas no nascimento de um curso diferenciado com características de ensino a distância, lançando mão de ferramentas virtuais.

Figura 1 – Empresas integrantes do curso Intermix

Assim, neste contexto de ensino de inglês, verifica-se interligação de serviços prestados por empresas independentes (a consultoria de idiomas, as escolas de idiomas e o *website* internacional de inglês), com o intuito de colocar em funcionamento a política de idiomas junto aos funcionários. Utilizaremos, a partir deste momento, a seguinte legenda para essas empresas:

- EMC Empresa Multinacional Contratante;
- DRH Divisão de Recursos Humanos;
- WII *Website* Internacional de Idiomas;
- ECI Empresa de Consultoria de Idiomas;
- EIC Escolas de Idiomas Credenciadas;
- EIM[15] Escola de Idiomas Matriz;
- EIL Escola de Idiomas Local;

[15] Tanto a EIM quanto a EIL referem-se à escola *locus* de nossa pesquisa: a matriz refere-se à escola franqueadora em São Paulo e a local, à escola franqueada da unidade do interior paulista.

Sabemos, a partir de comentários de alguns de nossos alunos, que muitos funcionários expressaram desagrado em relação a essa nova política de idiomas. Após um período experimental, alguns aderiram e se declaram satisfeitos; outros desistiram do curso, alegando falta de adaptação ou descontentamento com esse novo formato de curso.

Mencionamos que as aulas, na nova política de idiomas, ocorrem nas dependências da EMC com os professores das EIC, deslocando-se até a empresa para ministrar as aulas presenciais. A seguir, descrevemos como se dá o ingresso no interior da empresa, o qual está condicionado ao cumprimento de exigências específicas de segurança.

Na portaria, todos os visitantes devem ser apropriadamente identificados, anunciados e autorizados a entrar, sendo acompanhados por um funcionário da segurança até a recepção central, onde esperam a chegada da pessoa a ser visitada, no caso, o aluno. Assim, é expressamente proibida a circulação de visitantes desacompanhados em quaisquer ambientes da propriedade empresarial. A saída do visitante segue a rotina inversa, repetindo-se em todas as visitas regulares ou não. Com isso, se um visitante comparecer à empresa, por exemplo, três vezes ao dia, nas três vezes, precisará esperar pela autorização e ser acompanhado até a recepção central onde encontrará a pessoa com quem se reunirá. Terá, novamente, seu retorno condicionado à espera de um segurança para acompanhá-lo de volta à portaria.

Indagando aos alunos-funcionários sobre tal prática, recebemos a explicação de que não se trata tanto de guiar o visitante para que ele não se perca dentro da empresa, mas, de garantir que espiões empresariais, disfarçados de visitantes regulares, aproveitem para adentrar em ambientes dos quais pequenos segredos empresariais podem ser roubados. É fato que a empresa é uma potência mundial, atuando em múltiplos segmentos onde a competitividade é bastante acirrada.

Portanto, sob uma justificativa aparentemente simples e coerente, é possível verificar o grau de preocupação com qualquer movimentação dentro da empresa. Pensamos que esse procedimento possa ser uma forma de assegurar maior controle dos indivíduos. Essa prática de registro e de identificação vai ao encontro dos estudos de Foucault (1975 [2004]) sobre as práticas do poder disciplinar que se exerce, tornando-o invisível por meio do exame, do documento, do arquivo detalhado e minucioso. Contudo, em nosso caso, a vigilância, embora seja visível, já se encontra naturalizada a partir do discurso da segurança predial.

2.2. Composição do Curso Intermix

Vejamos, agora, como o curso de inglês Intermix está organizado. Podemos dizer que é dividido em práticas separadas que, somadas, constituem o processo de ensino e aprendizagem do idioma; são elas: aulas presenciais semanais (90 minutos), *phone classes* quinzenais (15 minutos) e tarefas *on-line* mensais (4 horas).

As aulas presenciais devem ser planejadas a partir de situações profissionais, garantindo a aquisição do idioma inglês para negócios e devem contemplar a prática das quatro habilidades de aquisição de língua, quais sejam *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*. As *phone-classes*, objetivando a aquisição do desembaraço oral em inglês por telefone, são previamente agendadas, devendo o aluno telefonar para o professor. Após a aula telefônica, os professores enviam aos alunos mensagem eletrônica com *feedback* individual sobre a atuação deles naquela aula. A resposta do aluno atende a uma outra exigência do curso: uma redação de gênero comercial sobre o tema tratado na aula por telefone. Já o *website,* considerado o "livro eletrônico" do curso e organizado ao redor do inglês para negócios, oferece atividades de leitura, escrita, compreensão auditiva e prática oral (tarefas de gravação de voz) devendo ser acessado via *internet* pelos alunos. Abaixo, ilustramos a composição desses procedimentos em diagrama:

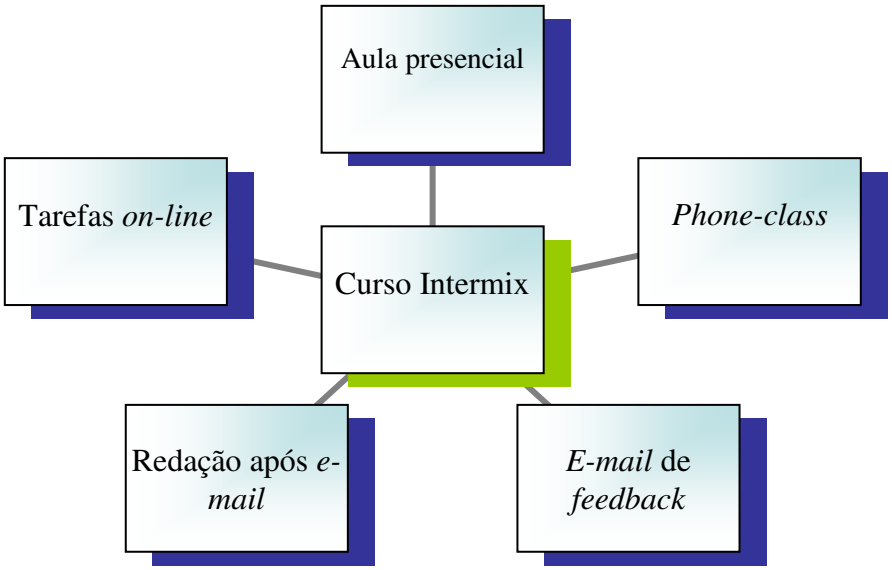

Figura 2 – Composição do curso Intermix

Inicialmente, em nosso projeto de pesquisa, pensamos utilizar apenas os *e-mails* de *feedback* após aulas telefônicas; no entanto, durante este estudo, houve a substituição da coordenação dos cursos *In-Company* (cursos ministrados fora das dependências da escola) da EIM e, com isso, a nova coordenação precisou estreitar o contato com os professores, a fim de discutir alguns problemas que comprometiam o sucesso da gestão do curso. Posteriormente, ocorreram reuniões exclusivas entre EMC–DRH, ECI e EIC e novos procedimentos foram repassados aos coordenadores locais e aos professores das escolas de idiomas. Assim, pudemos receber correspondências acerca da gestão do curso Intermix, abrindo, com isso, novas perspectivas à nossa pesquisa.

2.3. Constituição da Escola de Idiomas Matriz (EIM)

Uma das escolas de idiomas credenciadas para o curso Intermix é uma renomada escola da capital paulistana e caracteriza-se por ser uma franqueadora de escolas de idiomas[16] e conta com oito unidades franqueadas na capital e uma unidade no interior paulista, sendo essa unidade interiorana a escola de idiomas *locus* de

[16] Conforme nossa nomenclatura: escola de idiomas matriz (EIM).

nossa pesquisa[17]. Devido à nossa participação como professora-colaboradora eventual, tivemos a oportunidade de fazer parte de reuniões pedagógicas e de receber comunicados, por correio eletrônico, sobre a escola e sobre o curso Intermix ajudando no entendimento da estrutura da escola e do curso em estudo. Cada unidade franqueada da escola tem estrutura administrativa independente; porém, todo o processo pedagógico e empresarial está subordinado às determinações da EIM, desde a seleção e capacitação de professores até a confecção de provas e planejamento de projetos pedagógicos. Abaixo, apresentamos o organograma da EIM, enviado, por *e-mail*, a todos os funcionários e professores da referida escola.

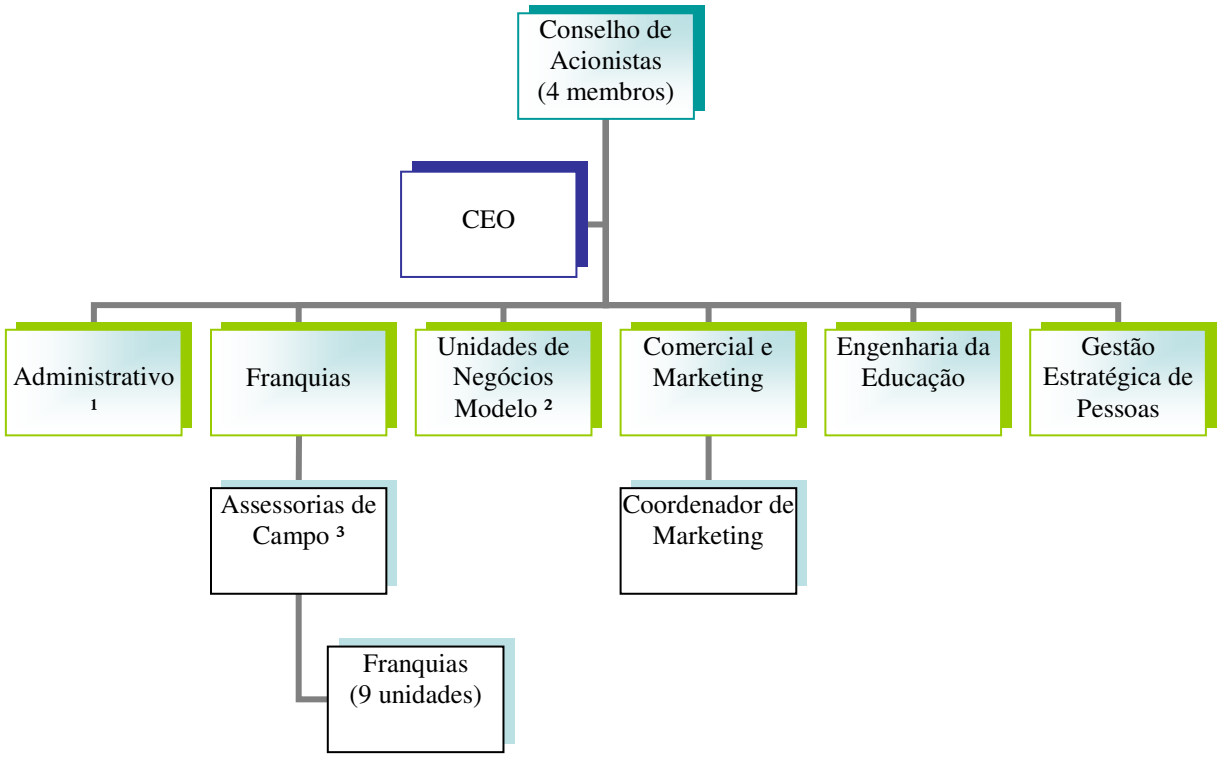

Figura 3 – Organograma da Escola de Idiomas Matriz (EIM)

1. Inclui: Departamento de Pessoal, Financeiro, Compras, Sistemas, Contabilidade, Jurídico, Logística;
2. Inclui: *In House* (dentro da escola), Colégios, *In Company* (dentro da empresa), Tele Aulas, *Internet*, Em Casa, Outros;
3. Inclui: Geral, Pedagógico Inglês, Pedagógico Espanhol, Pedagógico *In Company*,

[17] Conforme nossa nomenclatura: escola de idiomas local (EIL)

A EIM foi criada, aproximadamente, há 20 anos, a partir da dissidência de alguns professores de outra renomada escola de idiomas, em São Paulo, cuja metodologia tradicional era de natureza áudio-lingual. Conforme relato sobre o nascimento da escola, apresentado no início do curso de capacitação de professores, os fundadores da EIM almejaram colocar em prática um método a partir de uma perspectiva de ensino vivo da língua, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem seria totalmente construído a partir de atividades que se aproximassem ao máximo das situações reais de comunicação e de interação na língua-alvo (abordagem comunicativa).

Durante todo o curso de capacitação dos professores, objetivando ao treinamento do método para o ensino vivo do idioma, são apresentadas práticas de ensino que combinam práticas pedagógicas de abordagem comunicativa e de origem *behaviorista*, a fim de incentivar as produções orais dos alunos, trazendo, para dentro da sala de aula, material autêntico e atividades reais do cotidiano[18]. Entretanto, tudo isso deve ser apresentado sem que o aluno perceba que está aprendendo estruturas gramaticais. Enfatiza-se, com isso, a noção de aprendizagem descontraída e divertida. Observamos, nos corredores da EIL, grande movimentação física e espacial, a fim de trazer – embora tal assertiva possa ser questionável – ambientações similares às do contexto natural da língua–alvo. Professores preocupam-se sobremaneira com a busca de práticas alternativas para a concretização de aulas "vivas" para a prática do idioma "vivo".

A ênfase em aulas dinâmicas e entusiásticas cumpre vários objetivos, dentre eles: propiciar produções orais bastante próximas às do idioma–alvo; engajar professores na criação de situações cada vez mais reais; garantir a satisfação do aluno. A partir do estabelecimento de situações reais para fomentar o processo de

[18] No entanto, é importante observar que por mais que se tente concretizar a idéia de ensino e aprendizagem em situações reais esse cotidiano nunca será real sendo sempre fabricado (Coracini, 1999:12). A concepção de material autêntico para a sala de aula é questionada se considerarmos que, tanto a ausência de situações reais quanto a retirada de materiais (filmes, jornais, revistas) do contexto original, por si só, já descaracterizam sua legitimidade.

ensino e aprendizagem dinâmico e vivo, cabe ao professor grande responsabilidade. Ele deve ser capaz de planejar as aulas, atuar nas situações modelo, ensinar o conteúdo programado e incentivar a *performance* dos alunos, a fim de garantir, com isso, o sucesso empresarial e pedagógico da escola de idiomas. Assim, possibilitar aulas interessantes aos alunos é a grande preocupação do professor, pois só assim ele será reconhecido como um bom profissional cujo desempenho agrada seu público.

A capacitação de professores oferece idéias e alternativas para o professor planejar a aula, confeccionando materiais que possibilitem o transporte de situações cotidianas externas para o interior da sala de aula. É muito comum verificar na EIL, durante o período letivo, aulas ministradas na cozinha da escola, onde alunos preparam uma receita culinária em inglês; em passeios temáticos a estabelecimentos comerciais, para praticar vocabulário específico; ou com a exibição de filmes, leitura de jornais e revistas, para consolidação gramatical.

Por isso, vale apontar que a escola preocupa-se, enormemente, com a capacitação de seus professores para o cumprimento das exigências do método dinâmico que ela adota. Durante a capacitação dos professores, mesclam-se teorias das principais metodologias e abordagens de ensino, tais como: *Total Physical Response* (TPR), *Silent Way* (SL) e *Communicative Aproach* (CA), a fim de incentivar a produção oral do aprendiz.

Por conseguinte, os planos de aulas (Brown, 1994) devem contemplar todos os estágios necessários para se ministrar uma aula organizada, divertida e interessante. Tais estágios são: *warm-up*, espécie de aquecimento, para o qual contribuem um jogo, uma brincadeira, a fim de revisar vocabulários ou estruturas apresentadas na aula anterior; *Preparation, Presentation, Practice* (PPP), preparação para introduzir um novo conteúdo aos alunos, seguida da apresentação e explicação, finalizada com uma atividade que deverá ser produzida pelos alunos, a fim de assegurar o aprendizado da estrutura lingüística; *Task-Based Learning*

(TBL), o professor descreve uma situação, que exige negociação ou solução de problemas que deverá ser encenada pelos alunos, utilizando algumas estruturas lingüísticas específicas já estudadas (Willis, 1996); *wrap-up,* uma espécie de fechamento da aula, com a finalidade de encerrar a aula, utilizando uma breve alusão ao tema estudado.

Durante o planejamento de aulas, é importante que o professor também se preocupe em estabelecer quais atividades serão praticadas com maior ou menor nível de controle por parte do professor. Essas práticas se classificam em: *highly controlled practice* (altamente controlada); *less highly controlled practice* (muito controlada) para níveis bá*sic*os; *less controlled practice* (menos controlada) para níveis intermediários; *freer practice* (livre de controle) *e fluency practice* (prática de fluência) para níveis avançados (Scrivener, 1994). Todas essas atividades têm como propósito comum a constante produção oral do aluno em sala de aula. Ademais, na preparação das aulas, a teoria das inteligências múltiplas (lingüística, lógica/matemática, musical, espacial, cinética, inter-pessoal e intra-pessoal), proposta por Gardner (1983) deve ser sempre considerada, a fim de proporcionar condições para que as inteligências predominantes em cada aluno em particular sejam utilizadas.

Além de todo esse treinamento ministrado a todos os professores ingressantes na EIM, os professores designados para atuarem no curso Intermix são os que possuem formação superior, vivência em países de língua inglesa, experiência prévia como professores, desempenho de qualidade na escola de modo a poder representar a escola dentro da empresa contratante. Freqüentemente, a expressão “tropa de elite” é utilizada, pelos coordenadores, em referência a esses professores considerados bem-treinados e competentes aos quais se enfatiza a importância de lembrar os alunos acerca das vantagens do curso, mantendo-os motivados para executarem as novas exigências desse formato de ensino: aulas telefônicas e atividades *on-line*.

2.4. Atuação da Empresa de Consultoria de Idiomas (ECI)

Do início da implantação do curso Intermix e, por aproximadamente dois anos, uma outra empresa de consultoria de idiomas foi responsável pelo curso Intermix. A partir do segundo semestre de 2005, uma nova consultoria de idiomas foi contratada em substituição a anterior sem maiores explicações do motivo para tal decisão. Essa substituição gerou grandes preocupações na escola de idiomas, pois não se tinha certeza se as escolas credenciadas também seriam substituídas. Contudo, foi notificado aos coordenadores e professores, por *e-mail*, que, pelo menos por ora, não haveria nenhuma troca das escolas credenciadas, desde que constatados bom desempenho e qualidade de ensino.

Com efeito, a ECI, responsável pelo credenciamento das escolas de idiomas, manteve duas das três escolas anteriormente credenciadas. Em seguida, fez alterações na gestão do ensino do curso Intermix, dentre as quais a mais significativa refere-se à introdução da prática de observação de aulas presenciais, a fim de avaliar o desempenho das escolas de acordo com os critérios compilados no *check list* de observação de aulas[19]. A consultoria de idiomas autodenominada "*Language Solutions*" é responsável por: aplicar a avaliação inicial de proficiência; oferecer turmas apropriadas ao nível lingüístico dos alunos; dividir as turmas de alunos entre as escolas credenciadas; incluir os alunos no sistema do *Website*; acompanhar a freqüência virtual e presencial; re-testar os alunos após 100 horas de estudo (somatória das atividades *on-line*, aulas presenciais e telefônicas). A seguir, apresentamos a circular intitulada *Gestão em Comunicação Internacional – EMC,* a qual possibilita a visualização do fluxograma de processos da política de idiomas em estudo. Analisaremos alguns aspectos dessa circular no recorte discursivo número cinco (RD 05).

[19] Anexo 1, p. 152.

Figura 4 – Gestão em Comunicação Internacional – EMC

Processo (nome da Consultoria) **Gestão em Comunicação Internacional (nome da empresa)** Os itens abaixo têm o objetivo de informar os passos da Operacionalização da Política de Idiomas	
INSCRIÇÃO POLÍTICA	
Chefe imediato	O chefe imediato autoriza seu colaborador a participar da política de idiomas.
Colaborador	Liga para 0800 para abrir chamado.
0800	Encaminha *e-mail* ao chefe imediato e avisa o colaborador para entrar em contato com a consultoria.
Colaborador	Inscreve-se no teste diretamente com a consultoria.
Consultoria	Envia resultado do teste + *login* e senha do colaborador.
Colaborador	Acessa o *site* para visualização do PDI – Plano de Desenvolvimento de Individual (descrição do caminho virtual)
Colaborador	Entra em contato com a consultoria para se inscrever na escola.
AVALIAÇÃO DA CONSULTORIA	
Colaborador	A avaliação da consultoria pode ser realizada nos formatos presencial ou *on-line*.
Colaborador	O participante receberá a meta a ser atingida a cada 100h. Deverá acompanhar as horas assistidas através do *site* e realizar a avaliação com a consultoria a cada 100 assistidas.
Escola e Colaborador	A escola deverá utilizar a informação do *site* para acompanhamento pedagógico e de freqüência junto ao participante.
APROVAÇÃO DO PARTICIPANTE	
Colaborador	É de responsabilidade do participante/colaborador autorizar o pagamento à escola.
Colaborador	Após o1º dia útil de cada mês o participante/colaborador confere os dados inseridos pela escola e aprova o referido pagamento no próprio *site* até o 3º dia útil. ➢ Verificar os seguintes dados: % de freqüência, % de aproveitamento, horas assistidas, horas a pagar total, custo mensal, custo km (quando aplicável), custo matrícula (quando aplicável), custo material (quando aplicável). ➢ Visualização do relatório de monitoramento (descrição do caminho virtual). ➢ Aprovação dos dados (descrição do caminho virtual).
Escola	Cabe à escola orientar e certificar-se de que o participante/colaborador realizou a aprovação. A emissão da nota fiscal pela escola está vinculada à referida aprovação.
RE-TESTE 100 H	
Empresa	O subsídio será mantido apenas para o participante que estiver em dia com a avaliação da consultoria
Colaborador	O participante cuja avaliação da consultoria não estiver em dia terá seu nome **indisponível** no *site* Monitoramento *On-line* e conseqüentemente os custos de seu curso não poderão ser faturados pela escola.
META ATINGIDA	
Colaborador	A partir do momento que realizar a avaliação da consultoria e atingir a meta estipulada poderá continuar seus estudos.
META NÃO ATINGIDA	
Colaborador	Se o colaborador não atingiu a meta não terá mais o direito à política. Para regressar deverá fazer um novo teste após 06 meses e deverá atingir a meta.
TROCA DE ESCOLA	
Colaborador	O colaborador deve entrar em contato com a consultoria para troca de escola.
CANCELAMENTO DEFINITIVO	
Colaborador	O colaborador deve entrar em contato com a consultoria para o cancelamento.
FÉRIAS	
Colaborador	O colaborador deve entrar em contato com a consultoria para informar o período de suas férias. Um participante em férias não interrompe o grupo. O participante deverá realizar as atividades do *e-learning* e repor as aulas presenciais com a autorização da escola em um outro grupo que esteja na mesma programação (caso haja)
SUBSÍDIOS	
Português 100% empresa	Espanhol 80% empresa 20% funcionário Inglês 70% empresa 30% funcionário

3. A GESTÃO DE ENSINO DE QUALIDADE

Primeiramente, neste capítulo, apresentaremos alguns aspectos do projeto neoliberal, seguidos de considerações acerca da qualidade total na educação, que julgamos pertinentes para embasar nossa análise sobre o caráter empresarial do discurso pedagógico, mais especificamente, em nosso caso, aquele no ensino mediado por computador. Salientamos que, devido à complexidade do tema projeto neoliberal e ao fato de que nossa pesquisa não se propõe, exclusivamente, a estudar o neoliberalismo, mas, sim, sua incidência no campo educacional, nossas considerações a respeito não serão extensas. Em terceiro lugar, apresentaremos um pouco do escopo nacional relativo ao EaD bem como algumas pesquisas recentes acerca dos aspectos de autonomia do aluno de EaD. Por último, trabalharemos na análise da gestão da política de idiomas cumprindo, assim, a primeira proposta do projeto de pesquisa que consiste em discutir o discurso de autonomia do aluno em EaD, verificando o funcionamento desse contexto de gestão de ensino de qualidade.

3.1. Projeto Neoliberal

A fim de entendermos um pouco acerca das bases neoliberais de governo, acreditamos ser interessante fazer uma breve diferenciação entre liberalismo e neoliberalismo. Para isso, pautamo-nos em Gordon (1991:15)[20] *apud* Peters M. (1994:218) que classifica, em três, as versões de neoliberalismo, quais sejam, as que têm suas raízes na Alemanha Ocidental, nos Estados Unidos e na França. Se, no liberalismo, a livre conduta dos indivíduos governados racionalizava os limites do governo, no neoliberalismo, é a artificialidade da conduta livre, empresarial e competitiva dos indivíduos econômico-racionais que racionaliza os limites do governo. Com isso, promove-se uma *autonomização da sociedade* (*op. cit.,* 220)

[20] GORDON, C. (1991) Government Rationality: An Introduction. In: BURCHELL et al. (Eds.) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality.* Londres, Harvester, 1991:1-52.

que é uma espécie de individualismo moldando a vida do cidadão como a empresa de si mesmo, tornando-o *empresário de si mesmo* (*op. cit.,* 221). Para o neoliberalismo alemão, o *principal problema não são os efeitos anti-sociais do mercado econômico, mas os efeitos anti-competitivos da sociedade* (*op. cit.,* 220). Se na versão francesa enfatiza-se o *cuidado de si*, mais especificamente, o *direito de permanente re-treinamento*, já na versão americana, dá-se importância ao *trabalho como capital humano*, ou seja, um *dom genético* aliado à aquisição de capacidades produtivas provenientes do esforço individual escolar e cultural (*op. cit.,* 221).

Desta feita, constroem-se as bases para o discurso neoliberal preocupado em disseminar as vantagens de um Estado mínimo e de menos governo. No entanto, conforme alerta Silva, (1994a:18), *menos governo significa mais "governo"*, se entendermos que a retórica do Estado mínimo aponta, na verdade, para mecanismos embutidos na sociedade, capazes de proporcionar menos regulação da atividade econômica do capital, graças a dispositivos mercantis de natureza delegativa.

A partir da delegação, as premissas de competitividade de mercado impulsionam o indivíduo para a aquisição da autonomia – conquistada por esforços pessoais (educacionais, culturais e profissionais) –, o que o coloca no bojo da sistemática do mercado onde ele é fisgado em uma rede de funções sociais: ora como agente do processo mercantil ora como objeto desse mesmo processo. Usher e Edwards[21] *apud* Mascia (2002:53), ao problematizar o discurso político educacional – entendido como o discurso que manifesta os dispositivos reguladores das práticas educacionais –, ressalta a divulgação do "ideário de progresso" nas práticas políticas.

> *Uma das características do ideário do progresso na Educação consiste na busca da emancipação do indivíduo, que resultaria no "progresso em todas as áreas" (Usher e*

[21] USHER, R. e EDWARDS, R. (1994) *Postmodernism and Education*. Nova York: Routledge.

> *Edwards, 1994, p. 24) conduzindo "toda a humanidade da ignorância, pobreza, atraso, despotismo (…) a cidadãos iluminados, mestres de seu próprio destino". Nesses termos, a modernidade em Educação passa a envolver muito mais que mudanças físicas, relativas à industrialização: visa, na verdade, atingir diretamente o indivíduo.*

A partir desse ideário, a autora traz o paradoxo do pensamento iluminista em relação à doutrina da modernidade apresentado por Foucault (1984:32) ao afirmar que *o registro da liberdade se ligou ao registro da administração social* e acrescenta a importância de se pensar a relação entre os registros de estado e de liberdade:

> *(…) à medida que o ato de governar passa a ser entendido como a construção de uma democracia moderna, na qual se espera que cada indivíduo exiba auto-disciplina e auto-motivação. Essa relação entre a administração do estado e a administração do indivíduo permanece nas ciências sociais (e na educação), mesmo nas tradições críticas. (Mascia, 2002:54)*

Silva (1994a) problematiza que o posicionamento do indivíduo, na estrutura social neoliberal, é que lhe permite pensar em sua capacidade de fazer escolhas racionais e autônomas, mas, na verdade, isso é uma ficção, pois suas escolhas são, previamente, estabelecidas por outrem. Aqui, tanto a noção discursiva de posição-sujeito quanto a concepção de posicionamento econômico-social estão irremediavelmente intrincadas:

> *(…) 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, 1994a:24)*

Conseqüentemente, o projeto neoliberal, está fortemente alicerçado na premissa de que o Estado mínimo é a melhor opção de governo que propaga a *valorização do privado em detrimento do público* (Amarante, 1998:54). Neste cenário, os direitos individuais estão estabelecidos em termos de consumo, onde a construção do

sujeito-consumidor ou do sujeito-fornecedor garante a regulação da competição mercantil. Dessa forma, os mecanismos neoliberais advindos do mundo dos negócios são disseminados por todas as áreas da sociedade ressaltando o princípio da qualidade como norteador do sucesso empresarial e, por conseguinte, social.

> *Primeiramente, para o Estado Neoliberal, o melhor Estado é o Estado mínimo. Dessa forma, há uma crescente valorização do privado em detrimento do público, já que as atividades do setor público ou estatal são vistas como ineficientes, improdutivas, anti-econômicas em contraposição à eficiência, efetividade, produtividade do setor privado que, por sua natureza menos burocrática, responde de forma mais rápida às transformações do mundo moderno. Assim, manifesta-se uma total confiança na eficiência da competição, base do mercado livre. (Amarante, 1998:54)*

O Estado, concebido como organizador e executor das políticas públicas já não assume mais suas responsabilidades para com a sociedade civil, pois empresas privadas tomam para si, cada vez mais, tais responsabilidades, permitindo que o Estado cumpra apenas com suas obrigações mínimas e transfira ao setor privado grande parcela de seus encargos sociais. Com isso, o mercado econômico torna-se o organismo central da sociedade, plantando, conforme assinala Silva (1994a: 27), as premissas neoliberais, quais sejam: *1) o mercado é o mecanismo ideal de regulação da economia e da vida social; 2) a educação, como a saúde e outros domínios da vida social, pode e deve funcionar tal como o mercado na economia.* Obviamente, essa transferência de responsabilidades não ocorre sem a certeza de vantagens financeiras e lucrativas.

Nesse cenário político, os serviços sociais oriundos do corpo governamental (saúde, segurança e educação, etc.) são conduzidos com negligência, existindo apenas para atender às classes sociais mais baixas. Embora pagando os devidos impostos para movimentar a máquina estatal, a classe intermediária da sociedade arca com o ônus de pagar, duplamente, por convênios de saúde, segurança pública e escolas privadas em virtude da má qualidade desses serviços na esfera pública.

Ao Estado resta apenas o papel de distribuir ao setor privado responsabilidades, gerir as suas aplicações e avaliar os seus resultados, ou seja, o Estado mínimo.

Com isso, encerra-se a era protecionista governamental e dá-se início à política neoliberal focada no lucro empresarial com exigência constante de excelência e qualidade. Em suma, é a descentralização do Estado pós-moderno, passando-se do Estado provedor para o Estado delegador. A esse respeito, concordamos com Peters M. (1994:213), em sua reflexão acerca de uma reestruturação do poder do Estado e seus desdobramentos na constituição identitária do sujeito, convenientemente plantada no campo educacional:

> *Embora as políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública possam ter levado a um estado mínimo ou, ao menos, a uma "diminuição" significativa, o Estado tem retido seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado, sob o signo do Homo economicus[22]. Esta é a base para compreender o "governo dos indivíduos" na educação como uma técnica ou forma de poder que é promovida através da adoção de formas de mercado (Peters M., 1994:213).*

Além dos serviços sociais, o trabalho também sofreu transformações provenientes do neoliberalismo. Os indivíduos são deixados nessa suposta posição de independência e autonomia, tendo que estar sempre preparados para lidar com a competitividade do mercado e de suas demandas. Cada vez mais, são demandados a assumir diversas posições dentro da estrutura empresarial, pois devem se preocupar tanto com sua produção e atuação como trabalhadores quanto com o sucesso empresarial de seus empregadores. A falta de adaptação a essa demanda significará a inadequação do funcionário, convergindo para sua sumária demissão e imediata substituição. Paradoxalmente, constata-se que o Estado Neoliberal não abandona os mecanismos de disciplina (Amarante, 1998:54) e

[22] Gordon *apud* Peters (1994:221) esclarece *Homo economicus* como um postulado comportamental, isto é, a redescoberta moderna do principal princípio da economia liberal clássica, de que as pessoas devem ser tratadas como maximadores racionais da utilidade para reforçar seus próprios interesses (definidos em termos de posições mensuráveis de riqueza) na política, assim com em outros aspectos da conduta.

formata os indivíduos, a fim de alcançar sucesso empresarial.

De outra parte, o projeto neoliberal ocasiona desregulações trabalhistas, pois incentiva a empreitada autônoma e independente, desvinculada de legislação trabalhista, na qual a duração média do contrato de trabalho é a duração de um projeto (Bauman, 2004 [2005:36]). Assim, a competitividade é um mecanismo regulador e controlador da atuação trabalhista individualizada (eficiência da competição, base do mercado livre). Bauman aponta que, para sobreviver em qualquer setor da sociedade econômica, é preciso atualização e destaque:

> *Muitos pisos de fábricas e corredores de escritórios se tornaram palco de uma competição acirrada entre indivíduos lutando para que os chefes os percebam e os contemplem com um aceno de aprovação – em vez de serem, como no passado, estufas de solidariedade proletária na luta por uma sociedade melhor (Bauman, 2004 [2005:40]).*

Ademais, no projeto neoliberal, os grandes conglomerados empresariais ditam as regras aos governos dos países em desenvolvimento onde atuam. A soberania de uma nação é, muitas vezes, subjugada pelo poder de grandes corporações, as quais, devido à sua constituição múltipla, contribuem para os efeitos de transparência que naturalizam as práticas propiciando a incorporeidade do poder, ou, conforme Bauman (2000 [2001:70]), a constatação de que o capital viaja leve. É essa atual desterritorialização das corporações que favorece suas atuações eficientes, contrariamente ao que ocorreu no início do século XX, quando a produção industrial estava estabelecida por sólidas bases de infra-estrutura das fábricas. Bauman (*op. cit.*) ilustra esse fenômeno por meio da metáfora do avião do "Capitalismo Leve" dos dias de hoje *versus* o navio do "Capitalismo Pesado" de outrora. Assim, o sociólogo conclui que a globalização empresarial atinge sucesso a partir da noção do proprietário ausente – deslocamento dos centros de decisão –, estabelecida temporariamente e livre das restrições da localidade. *Globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação* (Bauman, 2004 [2005:34]).

Por meio dessa noção do proprietário ausente (Bauman, 1998 [1999:15]), empresas multinacionais estabelecem suas estruturas ao redor do globo, ditam suas políticas de negócios e têm a mobilidade de transferência para outros países, caso o lucro não seja garantido de antemão. Bauman (*op. cit.,* 16) alerta, ainda, que os excluídos socialmente têm mobilização restringida, enquanto os incluídos lançam mão da liberdade de movimento, pois a mobilidade é fator cobiçado e poderoso.

Em nosso contexto nacional, deparamo-nos com uma política de governo extremamente preocupada com a tríade mercado, competição e gestão na qual a qualidade é imprescindível. Chamamos a atenção para a utilização pela mídia em geral do termo "mercado", sempre apresentado como sendo uma entidade fí*sic*a a ponto de receber deferência de *persona*. É bastante comum encontrar, em manchetes jornalísticas, por exemplo, enunciados como "o mercado está nervoso", "o mercado está parado", "o mercado foi abalado", "o mercado está reagindo". É, na verdade, a discursivização de um termo que ganha posição de ser vivo com o legítimo poder de controlar a vida da sociedade. Neste contexto político-econômico, não seria demais ensaiar uma previsão alarmante: o mundo será uma grande economia sem sociedade, *tornando quase impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital* (Silva, 1994a: 21).

3.2. Qualidade Total e Educação

Além das exigências que o projeto neoliberal impõe à economia de mercado – onde se deve sempre primar pela qualidade e excelência para vencer a competição –, também a educação, pelo menos até o momento, em contexto privado, sofre sua ação já que se tornou um portal das promessas empresariais garantidoras do sucesso educacional através da competitividade neoliberal. Contrariamente, a educação pública brasileira é alvo de fortes críticas no que se refere ao fracasso

escolar. É notória a insatisfação de alunos, familiares e professores quanto à falta de qualidade do ensino público nacional decorrente do abandono de diretrizes educacionais eficientes.

Entretanto, pouco a pouco, a escola fundamental pública também está sendo direcionada para acatar a fórmula neoliberal de gestão de qualidade como resposta para o ensino de qualidade. Em abril de 2007, dentre as medidas introduzidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) na forma do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para aplacar a crise nacional de ensino, observamos, por exemplo, o estabelecimento de índices de qualidade caracterizados como objetivos de ensino.

> *Os sistemas municipais, estaduais e federais de ensino terão metas de qualidade para atingir. Nos próximos 15 anos, o Brasil terá que alcançar nota seis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A educação básica brasileira tem uma média aproximada de quatro pontos numa escala que vai de zero a dez e leva em conta o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar.*
>
> *O Índice foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e, segundo o ministro da Educação, Fernando Haddad, vai mostrar as condições de ensino do Brasil. "Estão sendo criadas metas para o país mostrar em que situação nos encontramos numa escala de zero a dez, aonde nós queremos chegar e em que prazo". A fixação da média seis, que deverá ser alcançada em 2022, considerou o resultado obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo (Frade, http://portal.mec.gov.br/index.php, 03/05/07, 20h29min.).*

A partir dessa inversão de princípios educacionais acreditamos na pertinência de refletir se ao almejar à qualidade ou o modo de consegui-la, via estabelecimento de índices tomados de modelos internacionais, favorece-se a padronização cuja aceitação em um país plural como o nosso deve ser questionada. A padronização internacional de índice de qualidade como objetivos de ensino contribui para o vigente processo de globalização que desconsidera a viabilidade de obtenção de

tais objetivos no escopo da realidade nacional de cada nação. Consideramos algumas dessas inúmeras ações do PDE como mecanismos neoliberais de administração para solucionar problemas educacionais através da gestão de qualidade, conforme afirma Silva, (1994a:23): *o remédio neoliberal baseia-se na premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem essencialmente a uma má administração.* Dentre um escopo de 28 ações do PDE, destacamos, sucintamente, a seguir, nove delas:

1. *Índice de qualidade: a meta será melhorar a nota de cada escola;*
2. *Provinha Brasil: ler e escrever até os oito anos de idade;*
3. *Formação do professor: A Universidade Aberta do Brasil vai formar professores no interior do país;*
4. *Educação profissional: Novo modelo vai reunir estudo e vocação;*
5. *Censo pela internet: Educacenso: gestores conhecerão debates da educação no Brasil;*
6. *Guia de tecnologias: boas práticas para reforçar a educação básica;*
7. *Dinheiro na escola: Municípios que cumprirem metas terão mais recursos;*
8. *Cidades-pólo: Brasil ganhará 150 novas escolas profissionais;*
9. *Inclusão digital: Todas as escolas públicas terão computadores; (Ministério da Educação e Cultura, PDE, http://portal.mec.gov.br/index.php, 03/05/07, 20h29min.).*

O caráter dessas ações e, principalmente, daquelas descritas nos itens 4 e 8, parecem-nos tendenciosamente empresariais, ou seja, organizadoras do sistema educacional para atender as necessidades de competitividade do mercado e lucro das empresas (Silva, 1994a: 25), por meio do treinamento para a indústria e para o comércio. Ressaltamos as prerrogativas já bastante enraizadas em nossa sociedade acerca das contribuições sociais, advindas de programas de treinamento técnico e capacitação para o trabalho por meio de entidades privadas ligadas a associações também privadas da indústria, do comércio e do empresariado (CIEE, Sebrae, Senai, Senac, Sesi, etc.) a quais estão fortemente centradas no atendimento do mercado de trabalho imediato. Sabemos que tais premissas obscurecem, irremediavelmente, o compromisso com a educação pensada como o alicerce para o todo da vida em sociedade e não apenas para a parcialidade do setor econômico. Neste sentido, Deleuze (1990 [2006:221]) afirma que não apenas

a fábrica, mas também, a escola cedeu lugar à empresa: *assim como a empresa substitui a fábrica, a "formação permanente" tende a substituir a "escola", e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa.*

Com isso, esvai-se a possibilidade de se constituir uma sociedade capaz de proporcionar ao indivíduo formação educacional que priorize o auto-conhecimento e a singularidade em termos intelectuais, culturais, sociais ou profissionais, ou seja, educação como a própria possibilidade de crescimento do indivíduo perante a sociedade de modo geral, sem o imperativo de satisfação do mercado de trabalho. Em suma, acreditamos que a educação não deva ser o estandarte apenas do sucesso financeiro, mas do crescimento pessoal e cultural. A educação, mesmo em países não capitalistas, está relacionada ao sucesso profissional, porém não especificamente ao sucesso financeiro. Esta estreita relação entre sucesso profissional e financeiro está nas bases capitalistas e, por extensão, neoliberais.

De outra parte, no alvorecer do novo milênio, observamos o crescimento de outros formatos educacionais ainda mais engajados com as exigências do mercado de trabalho, quais sejam cursos de formação e capacitação docente e cursos de formação continuada para profissionais em geral: cursos de idiomas, de especialização ou de pós-graduação *lato sensu*. Por um lado, no que se refere aos cursos de formação e capacitação docente, há que se ressaltar a urgência de se proporcionarem condições para a obtenção de graduação superior para aqueles professores atuantes na educação básica que contam apenas com a certificação de cursos de magistério. Tal urgência deve-se às exigências contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob o nº. 9.394/1996, que coloca o ano de 2007 como a data-limite para a graduação desses professores. Nesse cenário, o formato de EaD da Universidade Aberta do Brasil desponta como uma possibilidade bastante promissora e rápida para atender essa demanda nacional de graduação em massa, em razão de sua configuração de EaD que possibilita atingir todos os recônditos do país.

Por outro lado, no que se refere aos cursos de formação continuada de profissionais, observamos a crescente oferta de cursos a funcionários, oferecidos dentro das dependências da empresa. Ou, mesmo, o aumento de serviços de consultoria, como por exemplo, a empresa denominada "Aquifolium Educacional: Soluções Pedagógicas em Educação *On-line*", especializados em orientar no planejamento e na implantação de cursos a distância que atendam às necessidades de cada empresa-cliente em áreas específicas.

> *A **Aquifolium Educacional** é a unidade de negócios educacionais da Aquifolium especializada em educação on-line. Atendemos instituições de ensino e empresas oferecendo consultoria para a implantação de programas de educação a distância para Intranets ou via Internet, desde a concepção pedagógica até o acompanhamento de docentes em suas primeiras aulas on-line, passando pelo desenho de ambientes on-line para aprendizagem colaborativa, capacitação e acompanhamento de docentes, ambientação de alunos etc. (…) Em convênio com universidades e outras instituições de ensino, a **Aquifolium Educacional** também oferece cursos on-line em diversas áreas, como educação, jornalismo, webdesign e outros campos, ajudando a capacitar profissionais para atender as atuais demandas de mercado abertas a partir da expansão da Internet e da comunicação mediada por computado. (Aquifolium Educacional, http://www.aquifolium.com.br, 05/05/07, 18h58min.).*

Ainda sobre as propostas de formação continuada em EaD com modelo empresarial, verificamos também as denominadas universidades corporativas de acordo com Dantas (2007):

> *Mais recentemente as empresas de grande porte como a Accor Brasil, BankBoston, DataSul e Visa perceberam o potencial e a necessidade de manter suas estrelas dentro de suas próprias portas e criaram as Universidades Corporativas. Elas, nada mais são que a criação, intra murus, de comunidades de aprendizado colaborativo, que oferecem a oportunidade aos funcionários da empresa de trocarem suas experiências e aprenderem com especialistas convidados. E nenhum canal se mostrou mais eficaz para isso que a Internet, com seus recursos multimídia e infindas possibilidades de interação. Dantas, 2007: http://www.aquifolium.com.br/artigos/martorelli.html, 05/05/07, 19h16min).*

Aliada, ainda, à concepção de qualidade total do projeto neoliberal, verificamos a disseminação de dispositivos de gestão de qualidade para o setor empresarial da educação. Em março de 2007, ocorreu, em São Paulo, o V Congresso Brasileiro de Gestão Educacional (GEduc) apresentando a temática: Excelência e Competitividade na Gestão Educacional:

> *O GEduc é um evento consagrado em gestão educacional. Há quatro anos mantenedores, reitores, diretores e gerentes de Instituições de Ensino reúnem-se para ampliarem seus conhecimentos e buscarem soluções eficazes pertinentes ao negócio escola. (…) Sinônimo de qualidade, este Congresso é um produto de destaque da Humus Consultoria Educacional, que desenvolve a programação acompanhando as exigências do setor, apresentando modernas ferramentas, técnicas e práticas de sucesso para deixar sua Instituição de Ensino sempre à frente e competitiva. (GEduc 2007, http://www.humus.com.br/evento_geduc.htm, 06/05/07, 14h13min.)*

Diante do exposto, vislumbramos a configuração do ambiente educacional como uma área empresarial passível de utilizar os dispositivos de qualidade como alternativa para vencer a competitividade de mercado. Na verdade, os dispositivos da qualidade e da competitividade são pêndulos próprios e necessários da balança neoliberal, ou seja, um regula o outro, um existe por causa do outro. Dessa maneira, e em consonância com Peters M. (1994), é possível verificar que, até o momento, a educação transformou-se em produto, a escola em empresa, o aluno em cliente e o professor em empregado:

> *Não existe, talvez, melhor exemplo da extensão do mercado a novas áreas da vida social que o campo da educação. É claro que, sob os princípios do neoliberalismo, a educação tem sido discursivamente reestruturada de acordo com a lógica do mercado. A educação, neste modelo, não é tratada de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria. (…) Essas mudanças incluem recodificações discursivas tanto de atividades quanto de relações: o resultado é que os alunos e aprendizes se tornam "consumidores" ou "clientes" e os cursos se tornam "pacotes" ou "produtos" (Peters M., 1994:213).*

Contribuindo para essa noção de educação como produto para a formação continuada de profissionais, a escola de idiomas se legitimou como mais um componente imprescindível na estrutura mercantil, atendendo à promessa de aquisição do idioma inglês, que nessa estrutura, é produto essencial para a empregabilidade e boa colocação profissional. Se há 10 ou 15 anos, um profissional graduado preocupava-se, estreitamente, com a atualização técnica de sua carreira, hoje, a certificação em MBA é pré-requisito para a carreira dos futuros gerentes e diretores e a fluência em idiomas é o grande diferencial entre profissionais técnicos já estabelecidos. Essa mudança de paradigma encontra explicação no atual volume de contatos telefônicos e via computador realizados diariamente em inglês, bem como viagens internacionais para lidar com assuntos de rotina técnica: compra de equipamentos específicos, intercâmbio de experiências entre subsidiárias, *workshops* técnicos, etc. Tais viagens são, agora, designadas aos profissionais técnicos (coordenadores, analistas ou tecnólogos) reservando aos gerentes somente aquelas de ordem estratégica para o estabelecimento de grandes negócios, ou para a tomada de decisões finais.

Diante disso, escolas de idiomas atenderam, prontamente, a essa demanda e buscaram aperfeiçoamentos metodológicos para ganhar destaque no competitivo mercado de ensino de línguas. A garantia de qualidade do curso não está apenas na introdução de métodos modernos e dinâmicos, mas, está, consideravelmente, ligada à noção de gestão de qualidade da empresa de ensino de línguas. Assim, para manter a boa qualidade de seus cursos, escolas de idiomas devem apreender, eficazmente, os mandamentos de gestão empresarial a partir da equação: ensino de qualidade equivale a gestão de qualidade, colocando em prática técnicas garantidoras do sucesso econômico, conforme Amarante (1998:57):

> *[u]ma das operações centrais do projeto neoliberal consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Assim, os problemas educacionais são tratados como técnicos, questões de eficácia/eficiência na gerência e administração de recursos humanos e materiais, e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados.*

A partir dessas considerações, chegamos ao contexto de nossa pesquisa, ou seja, o curso de idiomas Intermix, intermediado por empresas de consultoria e escolas de idiomas, o qual foi concebido para fornecer cursos das línguas inglesa e espanhola aos funcionários cujo *work level* exige conhecimentos nesses idiomas estrangeiros. Acreditamos que tal estrutura de ensino atende às formas de agenciamento neoliberal de negócios.

3.3. Panorama Nacional em EaD

Se, de fato, conforme enunciamos acima, a gestão de qualidade é o caminho para a obtenção da qualidade de um curso, devemos pensar que a utilização das chamadas multimídias contribui, sobremaneira, para esse discurso de qualidade. Na verdade, a implantação de um curso a distância mediado por TICs, por si só, já representa, no imaginário coletivo, inovação atrelada às possibilidades de qualidade. Lembramos que o EaD – cuja história remonta aos cursos por correspondência postal, a exemplo do Instituto Universal Brasileiro (IUB), formador de profissionais de nível médio desde 1941 –, ganhou popularidade graças à sua veiculação através do correio, rádio, telefone, televisão, vídeo e, recentemente, do computador via *Internet*. A título de informação, temos, abaixo, a definição de EaD, conforme o Ministério de Educação e Cultura (MEC):

> *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. Essa 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 9394/96 (LDB) (Ministério da Educação e Cultura, SEED, http://portal.mec.gov.br/seed/index.php, 06-05-07, 19h05min.).*

De acordo com os recentes números da 3ª edição do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Abraead/2007)[23], houve crescimento, em 2006, de 54% dos alunos de EaD, o que significa que um em cada 80 brasileiros estudou por EaD no ano passado:

> *O Brasil teve, em 2006, 2.279.000 de alunos a distância matriculados em vários tipos de cursos: no ensino credenciado, fazendo educação corporativa e em outros projetos nacionais e regionais (Sebrae, CIEE, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, etc.). Só de alunos credenciados, o número cresceu 54%, e já chegou a 778 mil pessoas. Se forem contados apenas os alunos de graduação e pós-graduação, o aumento foi de 91% em 2006. Há em todo o Brasil 889 cursos a distância (credenciados pelo Sistema de Ensino – Mec e conselhos estaduais de educação –, sem contar os livres). O maior grupo isolado é o de pós-graduação lato-sensu (246 cursos). Os de graduação são 205. A região Sudeste deixou de ser a região com maior número de alunos a distância no Brasil. Atualmente, ela tem 31% do total. A região Sul do país é agora a que tem maior número de alunos (33%). As regiões Sul e Centro-Oeste são as que mais crescem em número de alunos de EAD (Abraed, 2007, http://www.universia.com.br/ead, em 06-05-07, 17h57min.).*

Desta feita, é cada vez mais acentuada a aliança entre tecnologias e educação, vista, por muitos, como via promissora para a educação do futuro. Convém notar que a Secretaria de Educação a Distância (SEED), subordinada ao MEC, está comprometida na promoção de investimentos em EaD, a exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), mencionada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PED) como instituição encarregada de alavancar a formação a distância de professores para a educação básica.

Ademais, notamos grande movimentação no âmbito de EaD: congressos, seminários, simpósios, *sites* de soluções educacionais, bibliotecas virtuais, *softwares* pedagógicos, sem mencionar a proliferação de cursos *on-line*, quer sejam graduação, seqüencial ou pós-graduação *lato sensu*. Quanto ao

[23] Publicação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e do Instituto Monitor, que conta com o apoio da Secretaria de Educação a Distância do MEC (Seed/MEC), lançado no Seminário Nacional da ABED, realizado na cidade de Recife em abril de 2007.

credenciamento desses cursos, reza a legislação da Secretaria de Educação Superior (SESu) que *as* Instituições de Ensino Superior (IES) *credenciadas e autorizadas para oferta de cursos de graduação a distância, estão também automaticamente credenciadas para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu a distância* (http://portal.mec.gov.br/sesu, em 06-05-07 20h46min.).

À parte das questões legislativas, é importante lembrar que o contexto histórico econômico e social em que estamos inseridos está, conforme já mencionado, alicerçado a partir de propostas neoliberais disseminadoras da tríade: autonomia, formação continuada e capacidades produtivas. Com isso, a condução de programas de desenvolvimento para a educação, em geral, apóia-se nessas premissas as quais lançam mão do EaD como o veículo mais apropriado para a formação continuada. Há que se ressaltar que essas propostas educacionais em EaD são, majoritariamente, desenhadas para a educação de adultos.

Possivelmente, tais propostas também chegarão à escola básica do futuro, quando crianças e adolescentes terão acesso às salas de aula virtuais, graças aos avanços, já em progresso, das conexões digitais e, sobretudo da introdução da televisão digital de alta definição que proporcionará a integração de telefone celular, *internet* e televisão[24]. Todavia, neste contexto de EaD, nota-se pouco questionamento quanto à aplicabilidade de tais medidas, se levarmos em conta as condições desfavoráveis em que se encontra a educação brasileira como um todo.

De qualquer forma, para os dias de hoje, vemos o EaD direcionado à capacitação de jovens e adultos para as demandas do mercado de trabalho por educação continuada. É importante lembrar que um *campus* universitário virtual demanda menos investimentos para sua infra-estrutura. De acordo com Pessoa[25] *apud* Villalba (2007), *uma instituição que decida criar 2 mil vagas pode economizar até*

[24] Verificar propostas apresentadas, no seminário da Abed, em abril/2007, pelo professor Renato Bulcão, da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo (USP) em parceria com as empresas Íbis Intelligent Business Solutions, de Campinas, SP e a Lector Tecnologia, de Blumenau, SC (http://www2.abed.org.br, em 09-05-07, 11h16min.).

[25] Ricardo Pessoa é sócio da *Íbis Intelligent Business Solutions.*

R$ 5,4 milhões em investimento em infra-estrutura, isso é basicamente o que ela gastaria para abrir espaço para 2 mil alunos em salas físicas de aula. A esse respeito, Oliveira (2003) faz, também, um alerta sobre o fato de que a EaD interessa a muitos, por exemplo:

> *Ao Estado, para expandir rapidamente a formação universitária em todo o país; às universidades públicas como forma de ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações; às instituições privadas de ensino, atraídas pela possibilidade de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais; e, finalmente, aos fabricantes de equipamentos e softwares, que comemoram um novo mercado. Do ponto de vista dos estudantes, principalmente os que trabalham e/ou residem em locais distantes das grandes metrópoles, a EaD democratiza o acesso ao ensino superior, quebrando as barreiras geográficas. (Oliveira, 2003:34).*

Diante desse vasto contexto educacional e tecnológico, verifica-se extensa produção acadêmica focada no EaD. À parte dos autores já citados, verificamos obras concentradas na apresentação do panorama histórico das experiências em EaD ao redor do mundo (Gonzalez, 2005; Lobo, 2002), especialmente daquelas de sucesso em universidades internacionais abertas ou virtuais, na Espanha e em Londres, por exemplo. Há outros estudos versando sobre interatividade e aplicabilidade de cursos a distância (Moraes e Fiorentini, 2003). Alguns outros textos mostram o EaD a partir do advento da *Internet*, focando na construção de comunidades digitais ou virtuais como ambiente propício para aprendizagem colaborativa (Niskier, 1999; Palloff e Pratt, 2002). Muitos apontam para os problemas da transição de propostas pedagógicas do ensino presencial para o ensino a distância (Kenski, 2003; Litwin, 2001; Oliveira, 2003; Peters O., 2004).

Contudo, a grande maioria dessas pesquisas ocupam-se com a busca de propostas inovadoras e eficientes que possibilitem o enlace pedagógico entre teoria e prática em EaD (Belloni, 1999; Giusta e Franco, 2003; Moran, 2007; Preti, 2000;). Ademais, verificam-se pesquisas centradas no processo de ensino e aprendizagem como um todo, ou seja, quanto à capacitação dos professores, ao desenvolvimento de material didático, ao desenho de cursos e ao perfil do aluno. Em nosso caso,

porque nos interessamos, em particular, pelo perfil do aluno adulto, decidimos delinear, a seguir, algumas pesquisas que tratam dos aspectos do EaD voltado, especificamente, para esse perfil.

3.4. Discurso da Autonomia em EaD

Em nossa pesquisa, apoiar-nos-emos em alguns estudos advindos de pesquisadores da Educação e dos Estudos da Linguagem, preferencialmente daqueles que exploram questões ligadas à autonomia do aprendiz adulto. No espectro dos Estudos da Linguagem, selecionamos alguns pesquisadores, tais como Ferreira (2004), Collins (2004), Braga (2004), Braga e Costa (2000), Paiva (2005).

Ferreira (2004:19) preocupa-se em avaliar os aspectos motivacionais dos aprendizes, a fim de minimizar as taxas de evasão de cursos de língua via *internet*. A julgar pelos altos níveis de motivação e desempenho dos alunos, a pesquisadora conclui uma de suas pesquisas, levantando a hipótese de que *evasão, abandono de curso e baixa participação não estão relacionados à qualidade motivacional da interface do curso, mas às variáveis de controle externo, como disponibilidade de tempo ou um nível de "letramento tecnológico" (op. cit., 41).* Com isso, Ferreira alerta sobre a importância de informar, de início, ao aprendiz que as restrições de sua vida podem afetar o seu desempenho e a sua participação em um curso via *internet*. Dessa forma, o aprendiz tem o poder de decidir se o formato de EaD é o mais apropriado às contingências de sua vida:

> *Assim, percebe-se que as restrições da vida do aluno podem afetar o desempenho e o nível de participação, que suas características e hábitos pessoais de estudo, sua atitude, sua disponibilidade real de tempo, sua habilidade ou seu "letramento tecnológico" têm de ser, de algum modo, tratados antes do início do curso, para sinalizar a natureza e o grau de exigência do curso ao aluno, de modo que ele mesmo avalie se é adequado ao seu perfil. (Ferreira, 2004:41, 42).*

Collins (2004:52), estudando aspectos de interação no EaD, ressalta a importância das variáveis da distância transacional propostas por Moore[26] *apud* Collins (*op. cit.*) as quais se caracterizam pelo diálogo instrucional, pela estrutura de programas e pela autonomia de aprendizagem. Tais variáveis podem contribuir para os índices de participação e permanência em um curso a distância.

> *A opção por essas variáveis permite perceber o que Moore acredita ser importante em educação a distância – o diálogo entre alunos, com ou sem a presença em tempo real de um instrutor, visando ao desenvolvimento da autonomia (ou independência, como a concebe Moore) e à diminuição da distância transacional (Collins, 2004:53).*

Assim como Ferreira, Collins também se preocupa em estudar os aspectos relacionados à autonomia necessária ao aprendiz como uma forma de colaborar para a diminuição dos índices de desistência de cursos a distância. Braga (2004:169), envolvida com a busca do desenho mais adequado para um curso a distância, adverte que *o fato de o aluno ter acesso a materiais auto-instrucionais[27] não necessariamente garante a aprendizagem independente*.

Ressaltamos que, embora se verifique um crescimento da demanda e da oferta de cursos em EaD, nota-se, também, o alto índice de evasão dos alunos desses mesmos cursos. Conforme o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Abraead/2007), as principais razões para a evasão são: falta de tempo e de dinheiro, estranhamento com o método, dificuldade em acompanhar o método e escassez de materiais e recursos de estudo. Considerar que a aprendizagem mediada a distância talvez não seja apropriada para todo e qualquer aluno coloca em questão a proposta, supostamente democratizante, de oferta de cursos a distância, que objetiva a atender às demandas atuais do mercado de trabalho quanto à educação continuada e re-qualificação da mão-de-obra.

---

[26] MOORE, M.G. (1993) Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, D. (org.) *Theoretical Principles of Distance Education.* Londres e Nova York: Routledge, p. 22-38.

[27] Conforme Sheerin *apud* Braga (2004:168), o termo "auto-instrução" refere-se a um conjunto de materiais pedagógicos elaborados para o acesso direto de usuários e o termo "aprendizagem independente" refere-se a uma filosofia e a um processo educacional.

Ampliando um pouco mais a discussão sobre a autonomia do aluno, Paiva (2005:135), ao compilar recentes pesquisas sobre a independência do aluno de idiomas, declara que a responsabilidade pela própria aprendizagem é o conceito de autonomia mais difundido na maioria das pesquisas que tratam de estratégias de aprendizagem em línguas estrangeiras. A autora, a partir de vários pesquisadores, classifica, em quatro, o conceito de autonomia, quais sejam: técnica, psicológica, política e econômica.

A autonomia técnica refere-se a equipar os alunos com as habilidades técnicas necessárias para o gerenciamento da aprendizagem fora da sala de aula. A autonomia psicológica refere-se à capacidade (atitudes e habilidades) que permite aos aprendizes ter mais responsabilidade por sua própria aprendizagem. Já a autonomia política define-se como o controle sobre os processos e o conteúdo da aprendizagem. Por fim, a autonomia econômica, proposta por Paiva (*op. cit.,*136), é a possibilidade de o aluno escolher o local, os materiais e as tecnologias que darão suporte à aprendizagem. Há também, estudos partidários de ser de responsabilidade do professor a criação de ambientes de aprendizagem mais propícios à autonomia do aluno. Contudo, a pesquisadora (*op. cit.,*137) enfatiza que *a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois, é ela que faz com que o aprendiz seja o agente de sua aprendizagem e não um objeto que se plasma de acordo com as imposições dos métodos e do professor*.

No âmbito dos Estudos em Educação, as pesquisas de Alava (2002), Bouchard (2002), Loiselle (2002) apontam também para os aspectos da autonomia do aluno do ensino mediado pelas TICs, considerando o ciberespaço um lugar onde a práticas pedagógicas de ordem construtivista podem ser privilegiadas, ressaltando-se a importância do diálogo entre alunos e professores como forma de incentivar a interação colaborativa e, por conseguinte, desenvolver práticas mais autônomas dos aprendizes.

Alava (2002) propõe um debate sobre o atual momento do EaD afirmando que este não deve ser entendido apenas como uma transferência do ensino presencial para o ensino a distância, ou mesmo, de uma nova vestimenta para práticas pedagógicas tradicionais, dissimulando objetivos econômicos: *Assim, o ciberespaço poderia ser considerado uma roupagem mais ou menos moderna de uma política educacional liberal que se propõe a fazer economia impondo a todos o dever de autoformar-se.* (Alava, 2002:13).

Na verdade, com a propagação do EaD, reacende-se o discurso pedagógico, de origem construtivista, focado no trabalho colaborativo, na autonomia dos aprendizes e nos métodos ativos. Alava (*op. cit.*) questiona também o poder do aluno e o controle que ele possa ter sobre sua própria aprendizagem em contraposição às tentativas de se implementarem atividades pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e os desdobramentos sociais dessa autoformação:

> *Além do nível pedagógico, o que dizer do controle social que o sujeito pode exercer sobre essa industrialização da formação, que oferece o risco de fazer recair, cada vez mais, sobre o sujeito os custos da formação? Como explicar, então, os desafios subjacentes dos dispositivos midiatizados, que tendem a criar a oferta, antes de analisar as demandas sociais de formação? Mas mesmo que se pudesse dar respostas a essas perguntas, ainda restaria a questão do controle psicológico do sujeito sobre seus procedimentos cognitivos (Alava, 2002:16-17).*

Se a discussão sobre a autonomia do aluno é o cerne da problematização de pesquisas em EaD, isto se dá não apenas em razão da distância geográfica e temporal, mas da necessidade de se discutirem as conseqüências desse distanciamento para o processo de ensino e aprendizagem. A partir do conceito de distância transacional proposto por Moore *apud* Bouchard (2002:75) discute-se o caráter pedagógico dessa distância que propicia a emergência de importantes questões sobre o controle da aprendizagem por parte do aluno. Segundo o autor, a distância transacional pode ser designada como *o conjunto de fatores que podem*

contribuir para a distância perceptiva/comunicacional entre o professor e o aprendiz. Um programa educacional pode estar organizado de forma a priorizar tanto o diálogo educativo quanto a estrutura do programa sendo que, em ambos os casos, a distância geográfica e temporal pouco importará. Conferências educativas formais, por exemplo, proferidas para uma audiência numerosa priorizam a estrutura em detrimento do diálogo.

Bouchard (2002), a partir do conceito de distância transacional, discute o controle do aluno sobre a aprendizagem como componente essencial da autoformação e, por extensão, do ato de aprender independentemente do ambiente onde se articula, podendo ocorrer em circunstâncias (estruturas) rígidas ou flexíveis. O que é importante considerar é a noção de controle como uma função da intencionalidade do aprendiz:

> *Constata-se que a autonomia do aprendiz é exercida primeiramente em um espaço interno, em grande medida livre das limitações do meio. A contribuição de Moore a esse modelo é ter observado que o processo de apropriação desenvolve-se no aprendiz de forma dialógica, isto é, que a interiorização das finalidades e dos objetos de aprendizagem se faz progressivamente por meio de questionamentos, de perguntas e de reformulações que exigem uma mediação pelo diálogo (Bouchard, 2002:76).*

Se, inicialmente, o controle sobre a aprendizagem é um dispositivo interno do aprendiz, o autor postula ainda que, em uma segunda dimensão, esse controle poderia ser definido por um dispositivo externo que permitiria ao aluno escolher o curso, o método e os recursos. Assim, esse controle externo exercido pelo aprendiz poderia também ser definido por um controle pedagógico no qual o aluno tem autonomia, principalmente, para estabelecer o ritmo que melhor lhe convém.

Em oposição a essa abordagem andragógica[28] proposta por Malcolm Knowles, temos a pedagogia tradicional cujo controle do processo de ensino está sob a

[28] Andragogia caracteriza-se por uma abordagem pedagógica engajada no desenvolvimento de um método específico para o ensino e aprendizagem de adultos. Nessa vertente pedagógica, diferenciam-se os métodos de ensino concebidos para infantes (pedagogia) daqueles para adultos (andragogia).

responsabilidade do professor, do curso ou da escola deixando pouca oportunidade de autonomia a cargo do aluno, como mostra Bouchard (2002:77):

> *Em uma das extremidades desse "continuum", estará os ambientes pedagógicos conformados de maneira tal que nenhuma variação de sua estrutura é permitida ou tolerada. As leituras serão impostas, os horários inflexíveis, os modos de avaliação predeterminados nos mínimos detalhes. Ocorre-nos aqui, a pedagogia tradicional, que deixa pouco ou nenhum espaço ao exercício da autonomia estrutural no aprendiz.*

Por outro lado, Loiselle (2002:108) direciona a discussão sobre a autonomia ao campo das possibilidades provenientes das TICs capazes de colaborar para a demandas atuais de autoformação. Sob essa perspectiva, partilhada por muitos pesquisadores, torna-se relevante encaminhar o aprendiz para a conquista de sua autonomia de aprendizagem:

> *Diante das necessidades crescentes de diversificação e de personalização da formação, a aprendizagem autônoma, respondendo às necessidades de cada um, parece um ideal a ser atingido. As tecnologias poderiam trazer elementos de resposta a essa busca de autonomia na formação.*

Assim como vários outros pesquisadores, o autor enaltece propostas construtivistas priorizando, o diálogo e a colaboração entre os pares, bem como o deslocamento do papel do professor de transmissor de informação para o de guia, de conselheiro, de facilitador da aquisição do saber o que incentivaria posturas mais autônomas nos alunos. Porque *a utilização de produtos multimídias evidentemente não é garantia de uma aprendizagem mais autônoma*, Loiselle (2002:113-116) apresenta algumas características importantes de um curso multimídia que favoreça a autonomia do aluno. São elas:

> ✓ *Abertura para outros recursos materiais e humanos: oferecer ao aprendiz um espaço aberto que não o confine ao material elaborado pelo curso;*
> ✓ *Utilização de modos de representação múltiplos: incluir elementos textuais, gráficos, auditivos e visuais pertinentes ao conteúdo estudado;*

- ✓ *Presença de atividades de aprendizagem: propor atividades que envolvam o aluno em um procedimento significativo de aprendizagem seguido de feedback adequado;*
- ✓ *Estabelecimento de uma rede de comunicação: Estabelecer ambientes que priorizem a aprendizagem colaborativa*
- ✓ *Acesso a ferramentas de pesquisa e de triagem de informação: Dar acesso a ferramentas de busca pré-selecionada;*
- ✓ *Acesso a ferramentas de acompanhamento do estudante: Fornecer meios de o aluno situar-se frente às aprendizagens realizadas e às por realizar;*
- ✓ *Participação no desenvolvimento do produto: Estimular os alunos a desenvolverem um conteúdo próprio.*

Diante desse escopo acerca das possibilidades de desenvolvimento do perfil autônomo do aluno em EaD, objetivamos direcionar a discussão sobre a autonomia por outro viés, ou seja, no contexto de gestão de ensino desta pesquisa, o aluno é tratado, não como um autodidata, mas como alguém que deve adquirir autonomia de atitudes (preestabelecidas e pré-selecionadas) frente às práticas que resultam na homogeneização de conduta.

Tais práticas, a princípio, são ditadas diretamente pelo professor, que, por sua vez, está também à mercê dos mecanismos de controle garantidores da qualidade de gestão de ensino e que perdeu a sua função de avaliador para ser o controlador das operações de homogeneização a que está também, indiretamente, submetido. Nesse sentido, problematizamos a imposição de uma autonomia que deve ocorrer, imediatamente, a partir do ingresso em EaD, por exemplo. Acreditamos que autonomia faz parte de um processo de amadurecimento e não de um momento estanque, conforme nos ensina Freire P. (1996:105):

> *Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (…). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que a pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.*

3.5. Análise da Gestão da Política de Idiomas

Este item pretende apresentar resultados da análise dos recortes discursivos (RD) provenientes de *e-mails*[29] trocados entre coordenadores e professores bem como daqueles endereçados aos alunos inscritos na política de idiomas da EMC. Neste capítulo, o dispositivo analítico seguirá dois eixos: o do discurso da autonomia e o da gestão de ensino do curso Intermix. A análise dos primeiros sete recortes se concentra no funcionamento do discurso quanto à concepção de autonomia dos sujeitos constituídos nesse contexto de gestão de ensino de qualidade. Estudamos as correspondências endereçadas aos alunos ingressantes na política de idiomas que têm por objetivo informar o funcionamento do curso Intermix. Nelas, os enunciadores[30] procuram enfatizar o perfil esperado dos alunos, conscientizando-os de suas responsabilidades. Nos últimos nove recortes, preocupamo-nos com os aspectos ligados à gestão de ensino como forma de assegurar a qualidade do curso no âmbito da competitividade empresarial. Para isso, analisamos as correspondências trocadas entre coordenadores e professores envolvidos em questões de ordem tanto administrativa quanto pedagógica.

Cabe informar que o curso Intermix é, para a maior parte dos alunos, a primeira experiência em EaD, o que corrobora para a ênfase dada, em RD 01, à explicação quanto às diferenças entre a aula presencial e as atividades *on-line.* Ademais, sabemos, a partir de nossa experiência como professora do curso Intermix, que este *e-mail* é parte de uma nova série de correspondências ao aluno que tem o objetivo de conscientizá-lo acerca do modelo de curso do qual ele já é integrante. Essa nova prática foi idealizada pela consultoria recém-contratada para substituir uma outra consultoria que estava encarregada do curso Intermix. A nova consultoria estava preocupada em mostrar os pontos positivos do curso, sendo

[29] Como nota de esclarecimento, decidimos não trazer a formatação gráfica própria do *e-mail* integralmente, suprimindo também o cabeçalho de endereçamento. É pertinente, ainda, ressaltar que a utilização de negrito é originária dos *e-mails* selecionados para compor o *corpus* de nossa análise.

[30] Embora a correspondência seja assinada pela coordenação pedagógica da escola de idiomas, os dizeres estão permeados pelas vozes da consultoria de idiomas que, em *e-mails* enviados diretamente aos alunos, também reproduzem o discurso do perfil autônomo do aluno.

essa uma forma de se destacar em relação à sua antecessora que pouco se empenhou nessa direção.

RD 01

> Você já deve ter notado que existem várias diferenças entre o Programa Intermix e as aulas que você costumava ter. Ao compararmos as aulas presenciais com as atividades feitas no WII, percebemos que **a aula presencial depende de estarmos em uma sala de aula em um horário especifico**. Já **as atividades no WII não dependem de horário** e você pode acessá-lo em qualquer lugar que tenha um computador, sendo assim mais flexível.

Ao iniciar esta carta ao aluno com o uso do advérbio temporal "já" – que funciona como um indicador de antecipação, precocidade, ou seja, remete a algo acontecido antes do esperado –, o enunciador não só afirma o que é de conhecimento de todos como também se vale dessa reafirmação para organizar sua mensagem em torno da comparação dos aspectos diferenciais do curso Intermix em relação a cursos presenciais. Tal comparação marcada pela elucidação da conveniência espacial e temporal faz despontar uma argumentação que visa a conscientizar o aluno acerca da conduta dele esperada nesse curso.

Essa argumentação ganha força com o emprego do pronome pessoal em terceira pessoa do singular com valor de segunda (Você) – o que indica individualização –, com o propósito de marcar um lugar de exclusividade ao aluno. Entretanto, observa-se uma mudança para a desinência verbal em primeira pessoa do plural (compararmos, percebemos, estarmos) – marca de coletividade, pluralidade, que remete a uma cumplicidade de experiência vivida em comum –, contribuindo para fechar um círculo de conscientização que pode funcionar para aplacar o impacto que a diferença de cursos possa trazer. Assim procedendo, minimizam-se possíveis insatisfações quanto ao novo formato e arregimenta-se o aluno para cumprir os preceitos do curso.

Dessa forma, observa-se um deslocamento na noção de controle do aluno sobre si mesmo. Conforme Bouchard (2002:76), a noção de controle do aluno é vista como um componente essencial à autonomia do aluno. Assim, aspectos relacionados à

vida do aluno permitem que ele controle a forma como conduz sua aprendizagem. Contudo, nesse recorte, pensamos que o inverso ocorre, pois o aluno é agenciado a compreender seus deveres em uma estrutura bastante próxima do ensino tradicional tendo suas escolhas limitadas. Sob essa perspectiva, a noção de autonomia do aluno não é ampliada, mantendo-se presa ao discurso de flexibilidade de tempo e espaço (sendo assim mais flexível) como prerrogativa superficial de autonomia.

Valendo-se, ainda, da comparação para elucidar as diferenças entre ensino presencial e a distância, o enunciador, em RD 02, continua sua tentativa de desenvolver uma argumentação competente que possa engajar o aluno:

RD 02

> **A aula presencial é mais confortável** para o aluno na medida (*sic*) que o professor tem a responsabilidade de planejar e organizar a aula, propor atividades, registrar freqüência e desempenho. O professor é quem dá o ritmo do processo de aprendizagem. Já o ensino a distância é, num primeiro momento incômodo, pois o aluno é responsável por acessar a *Internet* e cumprir com (*sic*) as atividades propostas. **Você passa a ser o autor do ritmo do seu processo de aprendizagem**.

Se, em RD 01, o jogo comparativo contribui para alicerçar a argumentação em torno da conscientização da postura do aluno frente ao curso Intermix, em RD 02, o recurso comparativo produz efeito de sentidos conflituosos quanto às intenções do enunciador. Essa oposição de sentidos, ou seja, aula presencial confortável *versus* ensino a distância incômodo, pode ser atribuída ao destaque dado em negrito à sentença sobre a aula presencial. Ademais, a alusão ao incômodo do EaD (o ensino a distância é, num primeiro momento incômodo) seguida de oração coordenada explicativa (pois o aluno é responsável por acessar a *Internet* e cumprir com as atividades propostas) enfraquece a argumentação ao deixar entrever que responsabilidade e cumprimento de dever têm caráter negativo. Contudo, com a modalização da expressão “num primeiro momento” já se aponta que o incômodo é passageiro e, por isso, possível de aceitação.

Ainda sobre esses efeitos contraditórios, é possível que a atenção do leitor seja capturada, logo de início, pela primeira e última sentenças, destacadas em negrito pelo enunciador, proporcionando um efeito de continuidade, ou seja, de que uma sentença completa outra (A aula presencial é mais confortável. Você passa a ser o autor do ritmo do seu processo de aprendizagem). Contudo, se o leitor relacionar os enunciados (O professor é quem dá o ritmo do processo de aprendizagem. Você passa a ser o autor do ritmo do seu processo de aprendizagem) poderá ser capturado pelo discurso de autonomia que apresenta um perfil de aluno mais ativo (você passa a ser o autor), agente de sua própria aprendizagem.

No entanto, se ele é considerado o agente da aprendizagem *on-line* e, com isso, ganha o *status* de aluno independente, já não o é na aula presencial, passando, desta feita, à posição de aluno dependente. A ação verbal está concentrada no professor como agente de voz ativa (o professor tem a responsabilidade de planejar e organizar a aula, propor atividades, registrar freqüência e desempenho. O professor é quem dá o ritmo do processo de aprendizagem.), relegando ao aluno uma posição de passividade. Ademais, essa ênfase dada às atribuições do professor contribui para a escola divulgar também a qualidade das aulas presenciais consideradas o produto mercadológico exclusivo da escola, compondo uma das partes do curso Intermix, mas não o todo. Esse enfoque dado às aulas presenciais, como uma possibilidade de propaganda da escola, permeia, também, RD 03:

RD 03

> No Programa Intermix você vai continuar a contar com o professor, e praticar as competências comunicativas orais com seus colegas nas aulas presenciais. Este programa difere das aulas que você já teve na medida que as atividades reflexivas que eram conduzidas em sala de aula passam a ser feitas individualmente no horário que for melhor para você no *site*. O professor, que é um especialista em educação, vai, ao conversar com você, conhecer as suas necessidades e analisá-las. Assim ele terá subsídios para te (*sic*) aconselhar sobre as estratégias de aprendizagem (como estudar, onde buscar informação, etc.). Como parceiro mais experiente o professor vai te (*sic*) ajudar a planejar as etapas do seu desenvolvimento na aprendizagem do idioma. Com aulas parte presenciais e parte virtuais você estará desfrutando dos recursos mais modernos em educação.

A partir de princípios teóricos defendidos em EaD (Loiselle, 2002:116), o enunciador enfatiza a aprendizagem colaborativa e a abordagem comunicativa

(praticar as competências comunicativas orais com seus colegas); o papel do professor facilitador da aprendizagem (contar com o professor… especialista em educação… parceiro mais experiente); o auxílio para triagem de informação (onde buscar informação) e o envolvimento do aluno no desenvolvimento de atividades (planejar as etapas do seu desenvolvimento na aprendizagem do idioma). Assim, todas essas práticas podem ser consideradas dispositivos contribuintes para o agenciamento do aluno para se tornar autodidata o que está plenamente de acordo com aprendizagem colaborativa e abordagem comunicativa para ensino-aprendizagem de LE. Contudo, esse agenciamento cria efeitos de sentido que o distancia do perfil de aluno autodidata, autônomo e independente, capaz de encontrar maneiras próprias para organizar sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que o aproxima de um aluno autômato, dependente e incapaz de organizar seus estudos.

Ademais, nota-se a mudança da posição-sujeito do professor que, de especialista em educação, passa a "parceiro mais experiente". Essa designação garante uma simetria nas relações entre aluno e professor, o que contribui para persuadir o aluno do valor do curso (Como parceiro mais experiente o professor vai te ajudar a planejar as etapas do seu desenvolvimento na aprendizagem do idioma), na forma de uma propaganda que anuncia a inovação educacional (Com aulas parte presenciais e parte virtuais você estará desfrutando dos recursos mais modernos em educação.).

Essa discursivização da posição do professor que é falado por outrem (no caso, pela coordenação que representa a escola de idiomas) não caracteriza o professor como sujeito do seu próprio discurso. Na verdade, a identidade de ambos (aluno e professor) está sendo constituída por meio de práticas discursivas, produzidas, concomitantemente, pela consultoria e pela escola de idiomas. As posições-sujeito, aqui, são construídas por tecnologias de subjetivação deslizantes, ou seja, o aluno ora ocupa a posição de aluno que precisa do professor para adquirir estratégias de aprendizagem, ora ocupa a posição de profissional da educação, capaz de observar a atuação do professor, conforme veremos em RD 04.

RD 04

> Você é o gerenciador do seu próprio desenvolvimento. Por essa razão certifique-se se o conteúdo dos cursos oferecidos pela escola compreende:
> 1. Desenvolvimento das 4 habilidades: ouvir, falar, ler e escrever;
> 2. Prática intensiva de linguagem de negócios;
> 3. Orientação ao participante sobre materiais e atividades extras para utilização efetiva do idioma fora da sala de aula;
> 4. Prática da escrita comercial (*e-mail* e relatório como parte integrante do curso, isto é, a escola deve solicitar ao participante que redija semanalmente e entregue a correção com os comentários);

Nesse recorte, as responsabilidades do aluno são enfatizadas a partir do deslocamento da posição-sujeito de aluno para uma multiplicidade de posições-sujeito: aluno, funcionário, gerenciador, coordenador. Tal deslocamento observado pela afirmativa (Você é o gerenciador do seu próprio desenvolvimento) remete a efeitos de sentido quanto à necessidade de convocá-lo a abandonar a aprendizagem passiva engajando-se ativamente no processo de ensino-aprendizagem, o que é marcado pela locução adverbial consecutiva, de conseqüência (Por essa razão). Tal argumento (resultante de uma relação sintática de causa e conseqüência) está em consonância com os ditames do perfil de aluno independente de EaD. Se tomarmos um contexto tradicional de ensino presencial, as práticas pedagógicas, enumeradas de 1 a 4, são atribuídas ao professor ou ao coordenador e não pertencem, via de regra, à posição de aluno.

Contudo, é pelo atravessamento do discurso empresarial, observado na escolha lexical (gerenciador), no discurso da autonomia de aprendizagem, que o aluno, especialmente o de EaD, pode ser agenciado a assumir, com menos resistência, novas responsabilidades. Com isso, viabiliza-se, ao aluno, um possível *status* diferenciado, em um contexto de ensino também diferenciado. Ademais, esse reposicionamento poderá também criar o efeito de sentido de que ele tem autonomia para escolher ou opinar sobre o contexto de ensino em que está inserido.

De outra parte, a utilização de um imperativo, (certifique-se) ordenando responsabilidade ao aluno, permite-nos pensar que o perfil esperado do aluno

Intermix contempla funções conflitantes, quais sejam de gerenciador de si mesmo e de observador pedagógico das atividades em sala de aula. É importante lembrar que um aluno, em termos gerais, não tem condições de verificar estratégias didáticas aplicadas em sua própria sala de aula. E o aluno do curso Intermix não foge a isso, pois são profissionais atuantes em várias áreas técnicas (engenharia, desenvolvimento, qualidade, logística, manufatura, produção etc.), o que implica pouco ou nenhum conhecimento pedagógico.

Consideramos, ainda, que a escolha de uma forma imperativa (certifique-se) – não de uma forma modalizada, por exemplo –, pode indicar intenção de alertar ou mesmo de instruir o aluno, em lugar de ordenar ou comandar. Além de ser um mecanismo possível para que o aprendiz adquira auto-controle de funções, de auto-governamentalidade, de administração de si mesmo, um alerta poderia também se justificar como um mecanismo típico das relações comerciais em que o cliente deve ter ciência de seus direitos e obrigações. A legitimidade de uma transação comercial bipartidária conta com a mediação de um órgão regulador externo. Por exemplo, em nosso contexto nacional, temos o Serviço da Proteção aos Consumidores (Procon) que se preocupa em informar e intermediar acerca dos direitos legais do cliente.

No recorte em pauta, os enunciadores (a EIM e por extensão a ECI) lançam mão do discurso comercial agenciando o sujeito para mais um deslocamento de sua posição-sujeito: da posição de aluno para a de cliente, a escola ou consultoria de idiomas atuando como o órgão regulador. A partir dessa discursivização de múltiplas funções (gerenciador, aluno, cliente, consumidor) instala-se o que Gentili (2002:120) classifica como democracia delegativa abrindo, por isso, a possibilidade para o controle e a tutela. Essa democracia delegativa, desdobra-se a todos os envolvidos; melhor dizendo, a empresa, por meio da regulação da consultoria, tem conhecimento da atuação da escola que, por sua vez, recebe informações sobre o desempenho do professor que reproduz as exigências da consultoria e da escola, no sentido de agenciar o aluno que também fornece dados sobre as aulas.

Assim, a partir da democracia delegativa, é possível entrever mais uma função a ser desempenhada pelo aluno, ou seja, cabe ao aluno certificar-se das práticas em sala de aula e contribuir para um mecanismo de observação em benefício da consultoria que, por intermédio do olhar do aluno, constatará o desempenho das escolas credenciadas. Aqui, chamamos a atenção para os estudos de Foucault (1983[1979:162]) sobre o panóptico, de Bauman (1998 [1999:59, 60]) sobre o sinóptico e de Deleuze (1990 [2006:220]) acerca das sociedades de controle.

Sobre o atravessamento do discurso neoliberal, ressaltamos a preocupação com atividades pontuais, como parte integrante do curso, tais como prática da escrita comercial (*e-mail* e relatório) e prática intensiva de linguagem de negócios, pressupondo um curso organizado em torno de demandas utilitaristas do idioma para o trabalho. O conteúdo trabalhado em aula deve ser direcionado para situações profissionais onde o aluno poderá treinar o inglês de negócios. Tais procedimentos metodológicos apontam para a concepção de língua como instrumento de comunicação: língua instrumental.

A seguir, em RD 05, trazemos as obrigações, destinadas ao aluno do curso Intermix, retiradas da circular intitulada *Gestão em Comunicação Internacional – EMC*[31] (elaborada pela consultoria e endereçada aos alunos com elegibilidade para participarem da política de idiomas da empresa):

RD 05

Colaborador

1. Liga para 0800 para abrir chamado;
2. Inscreve-se no teste diretamente com a consultoria;
3. Acessa o *site* para visualização do PDI – Plano de Desenvolvimento de Individual (descrição do caminho *on-line*);
4. Entra em contato com a consultoria para se inscrever na escola;
5. A avaliação da consultoria pode ser realizada nos formatos presencial ou *on-line*.
6. O participante receberá a meta a ser atingida a cada 100h. Deverá acompanhar as horas assistidas através do *site* e realizar a avaliação com a consultoria a cada100 assistidas.
7. É de responsabilidade do participante/colaborador autorizar o pagamento à escola.
8. Após o 1º dia útil de cada mês o participante/colaborador confere os dados inseridos pela escola e aprova o referido pagamento no próprio *site* até o 3º dia útil.

[31] A circular intitulada Gestão em Comunicação Internacional – EMC encontra-se na integra na página 42.

> - Verificar os seguintes dados: % de freqüência, % de aproveitamento, horas assistidas, horas a pagar total, custo mensal, custo km (quando aplicável), custo matrícula (quando aplicável), custo material (quando aplicável).
> - Visualização do relatório de monitoramento (descrição do caminho virtual).
> - Aprovação dos dados (descrição do caminho virtual).
>
> 9. O participante cuja avaliação da consultoria não estiver em dia terá seu nome **indisponível** no *site* Monitoramento *On-line* e conseqüentemente os custos de seu curso não poderão ser faturados pela escola.
> 10. A partir do momento que realizar a avaliação da consultoria e atingir a meta estipulada poderá continuar seus estudos.
> 11. Se o colaborador não atingiu a meta não terá mais o direito à política. Para regressar deverá fazer um novo teste após 06 meses e deverá atingir a meta.
> 12. O colaborador deve entrar em contato com a consultoria para troca de escola.
> 13. O colaborador deve entrar em contato com a consultoria para o cancelamento.
> 14. O colaborador deve entrar em contato com a consultoria para informar o período de suas férias. Um participante em férias não interrompe o grupo. O participante deverá realizar as atividades do *e-learning* e repor as aulas presenciais com a autorização da escola em um outro grupo que esteja na mesma programação (caso haja).

Primeiramente, destacamos a utilização de expressões que pertencem a um campo lexical de cunho empresarial (gestão, operacionalização, política, chefe, colaborador, número telefônico 0800, *login*, senha, PDI, meta, pagamento, 1º/3º dia útil de cada mês, dados, horas programadas, horas a pagar, custo mensal, custo km, relatório de monitoramento, nota fiscal, subsídio, *site* monitoramento *on-line*, cancelamento, percentagem, funcionário) que aponta uma constituição do discurso educacional pelo discurso corporativo. Parece-nos que tanto o ingresso quanto a permanência do aluno, no curso, estão condicionados a uma multiplicidade de deveres designados por outrem, indicando demanda de iniciativa ou de atitude de ordem administrativa.

Ressaltamos, também, o emprego da modalização deôntica – configurada no uso do verbo "dever" (deverá acompanhar as horas assistidas, deverá realizar a avaliação, deverá fazer um novo teste, deverá atingir a meta, deve entrar em contato com a consultoria, deverá realizar as atividades) –, funcionando como forte operador argumentativo para levar o aluno a fazer o que dele é esperado, ou seja, funcionar como o olho da consultoria, pois com exceção de realizar as atividades no *site*, todas as demais são tarefas administrativas. A preferência pela modalização deôntica em lugar, por exemplo, do modo imperativo (acompanhe, realize, faça, atinja, entre,) parece ser mais eficaz para o convencimento das obrigações do aluno, pois tenta apagar o exercício de poder. Já o uso da modalidade de possibilidade do verbo "poder" (a avaliação da

consultoria pode ser realizada, poderá continuar seus estudos) cria efeitos de sentido de incerteza para a primeira e de ação condicionada, para a segunda, ou seja, a permanência do aluno está atrelada ao alcance da meta e a consultoria permitirá que ele continue matriculado. Todas essas práticas dizem respeito ao mundo dos negócios, pois o discurso empresarial é de processo, tendo em vista a meta. Tanto o processo quanto o produto (meta final) devem ter zero defeito.

Com um campo lexical em torno de inúmeros verbos de ação no modo indicativo do presente (colaborador liga para 0800, inscreve-se no teste, acessa o *site*, entra em contato com a consultoria, realiza a avaliação da consultoria, recebe a meta, autoriza o pagamento à escola, confere os dados inseridos pela escola, aprova o referido pagamento, verifica os dados, visualiza relatório de monitoramento, aprova os dados), o processo de agenciamento do sujeito é desencadeado a partir de enunciados assertivos que não deixam dúvida quanto à sua veracidade ou obrigatoriedade, assegurando, com isso, o cumprimento das exigências do curso; são ações cuja probabilidade de descumprimento inexiste, pois são previamente tidas como cumpridas pela naturalização das ações expressas pelo uso do tempo verbal no presente.

Esse aluno, com tantas incumbências, recebe, ainda por cima, a denominação de colaborador, o que contribui para abrandar a evidência do discurso autoritário (no sentido de vir de uma autoridade no assunto que dita o que se deve ou não fazer), sobrecarregando o aluno de responsabilidades, ao mesmo tempo em que possibilita o apagamento do exercício de poder. Como o que está em jogo é o seu próprio processo de aprendizagem, seu envolvimento está justificado e sua colaboração é sutilmente conquistada. A partir daí, divulga-se o perfil de aluno autodidata e autônomo que colabora e cumpre práticas impostas que vão sendo naturalizadas dificultando, por isso, o questionamento sobre o estreitamento de opções do sujeito dito autodidata, mas destituído de seu direito de escolha. Assim, a identidade do aluno é construída com base na suposta autonomia de atitudes decorrentes de procedimentos preestabelecidos de ordem administrativa, colaborando para a gestão de qualidade.

Ainda com o objetivo de informar o aluno sobre suas atribuições, RD 06 reitera a caracterização do perfil do aluno Intermix capaz de conduzir seus estudos com iniciativa e pró–atividade.

RD 06

> Para o seu sucesso no Programa Intermix você deve estar atento a estes pontos:
>
> **Tenha iniciativa** - formule perguntas / busque soluções para suas dúvidas e dificuldades, partilhe com o grupo e professor suas vitórias, desafios e dificuldades.
> **Seja autônomo** - para buscar respostas para as suas dúvidas (no *site*, em outros *site*s, em dicionários, com os colegas de trabalho e de grupo presencial, com o professor da aula presencial, etc.).
> **Organize tempo e agenda** diária para cumprir as tarefas. (ou seja, atividades no *site* (nome do *site*), 60% de presença na aula presencial e 60% de telefonemas.)
> **Seja responsável pelo seu processo de aprendizagem.** (Não há mais um professor particular cobrando lição de casa, seu desempenho ou o andamento do curso).

Neste recorte, observamos alguns aspectos do discurso de especialistas em EaD, preocupados em preparar o aluno para esse novo contexto de ensino. Ferreira (2004:42) enfatiza a importância de instruir o aluno ingressante quanto às exigências de um curso a distância; assim, o aluno tem a chance de optar ou não por esse formato educacional. No entanto, no curso Intermix, a implantação da política de idiomas[32] ocorreu de forma arbitrária, afastando dos funcionários a oportunidade de escolha.

Ademais, é por meio do discurso da autonomia que a consultoria e a escola tentam convencer o aluno de que o sucesso depende de sua atuação no curso: se assim não proceder, fracassará. Contudo, a escola e a consultoria se valem de recursos argumentativos para transferir para o aluno objetivos que são delas, por exemplo, o sucesso no curso é muito mais um objetivo da escola e da consultoria do que do aluno, considerando que o aluno poderá optar por um curso independente ou particular, livre de exigências e regras. No entanto, a escola e a consultoria precisam assegurar o sucesso do curso por meio dos alunos. Para isso, valem-se de uma retórica que (re)vela a obrigação em forma de aconselhamento (Para o seu sucesso… você deve estar atento…), através de modalidades deônticas, com o objetivo de intervir

[32] Conforme já descrito no item 2.1. Implantação da Nova Política de Idiomas na EMC, p. 31.

no comportamento do aluno-interlocutor, camuflando, assim, a ordem ou a imposição autoritária.

Importa, ainda, mencionar a ambigüidade de sentidos estabelecida pela expressão adverbial de finalidade (Para o seu sucesso no Programa Intermix) no qual se preferiu a preposição "em" ("no") em lugar de "de" ("do"). Afinal, a expressão "sucesso no programa" indica que o aluno é colocado em estado de submissão, elevando o *status* do curso e relegando o sucesso "do" aluno a um patamar inferior. Assim, é possível inferir que o sucesso "no" programa relaciona-se muito mais à permanência do aluno no curso ou à sua elegibilidade à política de idiomas, o que camufla obrigatoriedade e autoritarismo da relação de poder que, de antemão, procura não provocar resistências.

Há, ainda, um terceiro aspecto que diz respeito à aprendizagem colaborativa, bastante difundida por pesquisadores voltados para o EaD. Loiselle (2002:109), por exemplo, defende a implantação de dispositivos que levem *em conta as necessidades de acompanhamento e de trocas, favorecendo uma conduta mais autônoma do estudante.* A tentativa de incentivar a interação entre pares, por meio de propostas de trabalho em grupo da aprendizagem colaborativa (partilhe com o grupo e professor suas vitórias, desafios e dificuldades…, para buscar respostas para as suas dúvidas… com colegas de trabalho e de grupo presencial…) parece indicar um recurso que visa a amenizar o sentimento de solidão e falta, causada pela distância, que o aluno possa ter frente a dificuldades de aprendizagem.

Enfim, nesse recorte (RD 06), verificam-se aspectos provenientes do discurso de autonomia em EaD que visam a colaborar para um bom desenvolvimento do aluno. Contudo, a premissa de opção de escolha já foi *a priori* anulada, ou seja, deseja-se um aluno autônomo, mas se impõe um formato de curso no qual ele não teve e nem tem nenhuma possibilidade de escolha. É ao menos o que a análise deixa entrever. Após seu ingresso, deve transformar-se em aluno autônomo e independente e seguir os quatro mandamentos de conduta, expressos em modo imperativo e destacados

em negrito, (tenha iniciativa, seja autônomo, organize tempo e agenda, seja responsável pelo seu processo de aprendizagem), que remete a um discurso vazio acerca de práticas autônomas que, na verdade, objetivam a ocultar a formatação e padronização da conduta do aluno.

Assim, os signatários da carta tentam, pela argumentação, forma(ta)r os aprendizes, apreendendo-os nas tramas do discurso que ocultam práticas de normatização; segundo Foucault (1976:1984), tratam-se das tecnologias do "eu" que possibilitam a governabilidade. Aparentemente, as vozes desse dizer buscam amenizar o exercício de autoridade ao mesmo tempo em que tentam enfatizar a posição diferenciada de um aluno adulto e independente, distanciando-o do aprendiz do primeiro ciclo sob supervisão constante (Não há mais um professor particular cobrando lição de casa, seu desempenho ou o andamento do curso). Enunciados, como o que acabamos de transcrever, constituem uma falácia, pois, como verificaremos em RD 07, a vigilância e a supervisão circulares começam e terminam com/nos coordenadores, passando pelos professores e alunos.

Vale informar que, a partir de nossa atuação como professora no curso Intermix, tal vigilância se materializa, principalmente, por meio dos dados disponibilizados no WII, por meio dos quais é feito o mapeamento de atividades dos alunos no *site*. Tais dados são, ao final de cada mês, complementados pelas observações dos professores quanto às aulas presenciais, gerando um relatório, preparado pelos professores, para a escola que, por sua vez, compila todas as informações de cada aluno e professor em um relatório final que é enviado à consultoria. Todas as escolas do curso Intermix enviam à consultoria relatórios mensais acerca do desempenho dos alunos, perfazendo, com isso, uma documentação normatizadora, um arquivo.

Em RD 07 verificamos a interferência do coordenador tentando convencer o aluno a cumprir os preceitos do curso Intermix.

RD 07

> Dear (nome do aluno), how are you doing? Notei no *site* que você ainda não fez seu teste de colocação *on-line*. Poderia lhe auxiliar de alguma maneira? O teste de colocação pode ser encontrado no link "TESTS" e depois no "Placement Test". O teste divide-se em 3 sessões - Grammar, vocabulary and *listening* - e cada etapa leva somente 15 minutos. Este teste define seu nível lingüístico *on-line* e determina quais atividades e lições devem ser cumpridas para o seu melhor desenvolvimento no curso. In addition, esta definição auxilia seu professor a preparar atividades orais compatíveis com o restante de suas habilidades. Por favor, cheque o *link* e se precisar de algum auxílio, não hesite em conversar com sua teacher ou contatar-me, ok? Um gd abraço,

Ressalte-se, em RD 07, que a escolha do verbo "notar" – que, de modo geral, aponta para observar ou reparar algo – remete a uma tentativa (da coordenação que se mostra prestativa) de camuflar a vigilância intencional, apagando o exercício de controle. Ademais, o verbo "notar" vem acompanhado do advérbio "ainda", que indica atraso do aluno em fazer o teste de colocação (já deveria ter feito, era esperado que tivesse feito, porém não fez); com isso, o enunciador prossegue em direção ao objetivo de sua mensagem, ou seja, a cobrança ao aluno, que ocorre de forma modalizada mediante a pergunta retórica (poderia lhe ajudar de alguma forma?).

Essa oferta de ajuda orientada, quase definida, prescrevendo o caminho a ser percorrido pelo aluno, alia-se à utilização de enunciados com pronomes pessoais de posse (Este teste define seu nível lingüístico *on-line*..., esta definição auxilia seu professor...) que remetem ao discurso empresarial centrado na exclusividade e atendimento personalizado ao cliente como forma de propaganda para manutenção do cliente do curso. Tais recursos lingüísticos colaboram para assegurar a qualidade do serviço prestado, observada através da utilização de expressões verbais de pró-atividade (Este teste define..., determina quais atividades..., preparar atividades orais compatíveis...).

Se, por um lado, há a preocupação com o cliente, por outro, há a contradição com o discurso da autonomia do aluno. Nessa linha de raciocínio, se o aluno deve ser tratado como cliente não há muito espaço para ser tratado como autônomo. Parece-nos que o discurso da autonomia serve apenas como um dispositivo para agenciar o aluno para os ditames da política de idiomas. Com efeito, a ênfase dada

à descrição da seqüência de procedimentos (O teste de colocação pode ser encontrado no link "TESTS" e depois no "Placement Test) desconsidera o discurso da autonomia, imposto no início do curso, que pressupõe letramento digital e facilidade de navegação *on-line* para o perfil do aluno em EaD.

Ademais, ao informar o tempo do teste (3 sessões de 15 minutos), o coordenador tenta afastar a possibilidade de descumprimento da tarefa por provável escassez de tempo. Lembramos que o perfil de um aluno autoditada é o de quem sabe selecionar suas prioridades de acordo com seus objetivos e sabe administrar o próprio tempo, não necessitando, por isso, que outros lhe imponham o que fazer e quando fazer. Não nos parece ser o que se evidencia nesse caso, se pensarmos que a imagem do aluno auto-indulgente está presente no imaginário do coordenador, que acredita que o aprendiz só pode ter bom desempenho por meio do controle e da cobrança.

Apresentamos, a seguir, o segundo eixo de análise (RD08 a RD15), para este capítulo, centrado que está na gestão de ensino que tem por objetivo alcançar os padrões de qualidade como diferencial para vencer a competição. Para isso, analisamos recortes provenientes de *e-mails* que anexam atas de reuniões de professores. Tais reuniões, muitas das quais participamos, foram organizadas a fim de colaborar para o sucesso do curso Intermix. Lembramos que, durante o período de nosso estudo (2005-2007), ocorreu uma troca de consultorias, episódio que gerou grandes preocupações por parte das escolas quanto à manutenção do cliente e à permanência da EIM na política de idiomas da EMC. A partir dos primeiros indícios de problemas futuros e anteriores à troca da primeira consultoria, o cargo de coordenador pedagógico de EaD na EIM foi criado e ocupado por um professor experiente do curso Intermix. Verificamos, em RD 08, o início de delineamento do caráter empresarial das decisões direcionadas ao curso Intermix.

RD08

> **Os problemas se acumulam**. Os alunos rearranjados pela ECI não serão mais os grupos que temos hoje. As pessoas do (dois endereços da EMC em SP) mudarão para

a Av Juscelino K esquina com a Av. Faria Lima em julho. **Como controlar? De verdade, não sei. Temos que confiar. No momento o fator mais importante é mantermos o cliente EMC.**

O enunciador, recém-designado para o cargo de coordenador pedagógico de EaD, ao ressaltar sua preocupação com o momento incerto que a EIM atravessa, parece preferir o discurso franco e aberto, como é possível observar na primeira sentença cuja continuidade de raciocínio desliza, pelo uso do negrito, para as últimas quatro sentenças mantendo coesão de idéias. Trata-se de uma maneira de obter que o grupo de professores o aceite como líder que saberá – embora ele afirme que não sabe –, guiá-los nesse momento de crise, quando a ameaça do desemprego recai sobre todos. Tal estratégia pode ter origem no fato de que um novo líder, em momentos de crise, não dispõe de muito tempo para provar sua atuação e receber aceitação de seu grupo. Deve, pois, promover união em torno da busca de soluções viáveis por meio do consenso e da colaboração dos professores, estratégias da gerência participativa.

Unificação de propósitos como forma de manter o grupo unido em momentos de incerteza é uma estratégia simples e eficiente, muito utilizada por grandes líderes mundiais, a exemplo de Winston Churchill que conseguiu manter a união britânica por meio de uma retórica simples, conduzindo seu povo de uma derrota a uma grande vitória. Colocando-se na posição de líder, o enunciador transmite esperança (Temos que confiar) e ressalta o objetivo de cunho empresarial que a todos interessa (No momento o fator mais importante é mantermos o cliente), melhor dizendo, a manutenção do cliente. Com a força do discurso empresarial que toca a todos como uma arma contra o desemprego, o enunciador pode conduzir o grupo por meio de estratégias da gerência participativa garantidoras do consenso coletivo (Gentili, 1994:145), conforme verificaremos, em RD 09: o início da arregimentação do grupo em torno do desenvolvimento de estratégias competitivas.

RD 09

Precisamos achar uma forma da (*sic*) empresa cobrar presença / desempenho dos alunos para validar o nosso trabalho. Todos os professores devem entrar no *site* e se

> familiarizarem com o conteúdo. (Veja doc. anexo para ajudar na navegação das áreas mais importantes.)

Nesse recorte, observamos estratégias direcionadas para a organização da atuação dos sujeitos envolvidos no curso Intermix. O uso da primeira pessoa do plural, tanto em verbos quanto em pronomes (Precisamos, nosso), colabora, via de regra, para que a fala do enunciador envolva os integrantes por meio da própria inclusão do enunciador no grupo. Tal estratégia discursiva incita o engajamento dos professores à estratégia participativa de cunho empresarial, ou seja, a necessidade de encontrar soluções não é só da responsabilidade da escola-empresa, mas também de todos os funcionários. Já o uso da forma pronominal indefinida (Todos os professores), designando a totalidade numérica, tende a criar o efeito de sentido de formatação disciplinar da atuação do professor, como sugere o uso da forma deôntica[33] (devem entrar no *site*) e da forma reflexiva (se familiarizarem com o conteúdo) essa última presumindo auto-disciplinamento. Tais estratégias poderão forma(ta)r o professor a replicar mecanismos responsáveis pela naturalização de práticas de homogeneização. Em RD 10, a preocupação de ordem empresarial ganha ainda mais evidência.

RD 10

> Avaliação oral de fim de ano da EIM.
> Para validar o nosso trabalho no Programa Intermix, decidimos fazer o Placement EIM – para atestar que os alunos estão no nível X de acordo com a metodologia EIM. Sabemos que o que conta para a EMC é a avaliação de desempenho lingüístico da ECI, mas queremos marcar a virada do ano com um relatório com as nossas avaliações.

Cabe ressaltar a repetição da expressão (Para validar o nosso trabalho), presente nos RDs 09 e 10, como uma maneira de definir a tônica empresarial que a coordenação pedagógica deseja imprimir ao grupo de professores, o que remete a um acionamento de engrenagem administrativa em prol da gestão de qualidade. Com essa repetição, declara-se a necessidade de destacar o bom desempenho da escola como um mecanismo de competição entre a EIM e a ECI na prestação de

[33] Dentre as modalidades clássicas, a modalidade deôntica corresponde ao ato de fala da obrigatoriedade (por exemplo: é obrigatória…) ou da permissão. Nos estudos atuais da modalidade chamados pragmáticos ou performativos, a modalidade deôntica corresponde às frases imperativas em ato de prescrição. (Coracini, 2007:118).

serviços à EMC. A ênfase dada à avaliação dos alunos pode ser também uma maneira de assegurar o controle das operações, por meio de procedimentos detalhados para uma avaliação mecanizada de aprendizagem. Com isso, a EIM tenta evidenciar a qualidade de seus serviços frente aos da ECI como forma de competir com a própria consultoria que é encarregada de testar os alunos e de também credenciar as escolas envolvidas na política de idiomas da EMC.

Neste ponto, é pertinente mencionar os *cinco aspectos centrais quando se discute "qualidade" no mundo dos negócios*, descritos por Gentili (1994:127-142). Destacamos o segundo desses aspectos o qual se refere à qualidade como nova estratégia competitiva (*op. cit.,* 131), pressupondo uma preocupação com procedimentos de controle garantidores de produtividade e eficiência. Tentar mensurar o desempenho lingüístico dos alunos, verificado em RD 10 a partir de um campo lexical voltado para a obtenção de índices de qualidade (avaliação oral, validar, *placement*, atestar, avaliação de desempenho, avaliações), consubstancia a afirmação de Gentili (1994:139) de que, para *a qualidade significar alguma coisa no mundo dos negócios, esta deve ser mensurável e quantificável*. Se a qualidade é uma estratégica competitiva, também o será o cuidado com a manutenção do cliente conforme veremos no próximo recorte.

RD11

> A ECI recomenda cautela e tato ao cobrar dos alunos a freqüência com que acessam o *site* WII. Neste ínterim me comprometi a conversar individualmente com os alunos que ainda se mostram resistentes ao acesso a *Internet*. (nome da coordenadora pedagógica de EIL) relatou que já efetuou um telefonema para cada aluno da EIL com o propósito de saber o andamento do curso e dando a sugestão de acesso para aqueles que sabidamente não acessam**.** Ela ficou de ligar novamente em 2 semanas para saber dos resultados.

Se, por um lado, no discurso sobre o perfil do aluno do curso Intermix, ele deve adquirir autonomia de atitude para se desenvolver no processo de ensino e aprendizagem com sucesso, por outro, esse mesmo aluno é agenciado para seguir e cumprir as exigências impostas por meio de procedimentos pré-determinados pelo curso. Contudo, conforme afirma o enunciador, isso há que ser conduzido com cautela e tato; tal declaração aponta para um agenciamento bilateral, ou seja, tanto

sobre o aluno quanto sobre o professor. A fim de obter êxito na cobrança ao aluno, o professor deverá, primeiramente, ter naturalizado em sua conduta o que dele é esperado; só então, poderá posicionar-se frente ao aluno com o objetivo de agenciá-lo. Assim, o professor deve tornar-se um profissional capaz de induzir o aluno a aceitar e seguir as regras impostas pelo curso. No entanto, esse procedimento de agenciamento deve ser conduzido com cutela e tato para que o aluno não perceba nem a cobrança nem a formatação de suas atitudes. O apagamento dessa cobrança e formatação ficará a cargo do professor treinado que, por extensão, também já foi formatado a acreditar na importância de seu novo papel de gestor de seus alunos.

Dessa maneira, tanto o professor quanto o aluno são constantemente chamados a ocupar posições contrastantes. O professor é demandado ora a conduzir o processo de ensino e aprendizagem, ora a desempenhar funções administrativas de cunho empresarial, ora a ser capaz de gerir a forma(ta)ção de seus alunos. O aluno, por sua vez, ora deve apresentar o perfil autônomo esperado em EaD, ao mesmo tempo em que deve seguir os procedimentos exigidos pelo curso – o que o desloca para uma posição de aluno passivo da educação tradicional –, ora é recolocado em posição de cliente na qual deve receber deferência e atendimento especial relativos a transações comerciais. Assim, a pretensa autonomia do aluno transformado em "autômato" parece conflitar com a sua posição de cliente capaz de fazer suas próprias escolhas comerciais.

À parte desse cuidado com o cliente, pensamos, também, que a forma como o enunciador ordena sua mensagem explicitando a cobrança nos enunciados (cobrar dos alunos a freqüência..., conversar individualmente com os alunos...), a conscientização (saber o andamento do curso e dando a sugestão de acesso) e o uso do *feedback* como parte de avaliação atitudinal (para saber dos resultados) remetem a dispositivos que consubstanciam a possibilidade de naturalização de agenciamento do sujeito. Entretanto, vemos a resistência de alguns alunos, principalmente, quanto à prática de acessar o *site* para cumprir as tarefas *on-line,* o que aponta para a concepção

de prática da liberdade, conforme Foucault (1984 [2004:276]). O esforço em naturalizar práticas, que incentivam a obediência sem objeção, é também delineado no próximo recorte.

RD 12

> Descobri um assunto que tenho que compartilhar com a consultoria na reunião: que medidas foram tomadas pela EIM para tornar o Intermix mais eficaz, especialmente, no que diz respeito a (*sic*) uso do *site* WII e a (*sic*) motivação dos alunos. Além de toda a estruturação que temos feito, vcs poderiam comentar como tem lidado com o assunto (*sic*) uso do *site* junto a seus alunos em particular?

Observemos o desvio produzido pelo enunciador que inicia sua mensagem, dirigida aos professores, sob o pretexto de a eles, em particular, interessar, mas que é logo redirecionada para uma audiência inusitada, ou seja, para a consultoria. Organizando sua mensagem dessa maneira, o enunciador produz dispersão de sentidos, o que colabora para que receba contribuições do corpo docente que já se encontra, conforme já analisado em RDs anteriores, aprisionado em uma rede de sentidos originária do discurso empresarial cujo objetivo é engajar o professor em questões administrativas e empresariais. Ora, se a circunstância verbal (Descobri) sinaliza um acontecimento indicador de imprevisibilidade ou, mesmo, de espontaneidade, qual seria o motivo da obrigatoriamente em compartilhá-lo com os professores e com a consultoria? Há a possibilidade de se pensar que o "assunto descoberto" constitui, na verdade, uma pauta de discussão para uma reunião previamente planejada.

Nessa linha de raciocínio, declarar o descobrimento de um assunto como se fosse um fato aleatório parece dissimular o objetivo principal do enunciador, ou seja, receber dos professores e de seus alunos informações sobre suas próprias condutas. Há que se pensar também que o questionamento acerca da atuação da própria escola pode ser uma forma de escamotear esse objetivo do coordenador pedagógico. Tais assuntos podem ser difíceis de serem apresentados em uma reunião liderada pela consultoria (responsável pelo credenciamento e cancelamento das escolas no curso Intermix) e com as escolas concorrentes que ministram aulas no curso Intermix. Enfim, não nos parece possível pensar que

esses temas tenham sido levantados pela coordenadora espontaneamente. Seria mais provável inferir que tais assuntos foram impostos na pauta da reunião pela consultoria e são, na verdade, a própria razão dessa reunião.

Assim, presumimos que a organização dessa mensagem constitui uma forma de arrefecer sua possível intencionalidade de registro das atividades do professor no interior do curso e das ações colaborativas que ele pode fornecer às vésperas de reuniões importantes. Esse registro pode indicar um mecanismo de verificação do comprometimento do grupo, como também, servir de visualização dos professores contribuintes e dos omissos. Afinal, a utilização do *e-mail* permite a visualização geral ou parcial do histórico das respostas de todos os enunciatários. No próximo recorte, analisamos um pouco mais essa possibilidade de colaboração de todos para o sucesso da gestão administrativa do curso que parece ser mais importante do que o próprio ensino:

RD 13

> Todos deram retorno da discussão em sala de aula da carta "EAD X Presencial". É senso comum que os alunos estão começando a entender a necessidade de cumprir todas as partes do programa. Ou seja, eles estão percebendo que ao fazer os telefonemas e atividades do *site* com regularidade terão mais retorno do investimento que fizeram. Concluímos que provavelmente não será necessário enviar a "carta aos alunos que não acessam o *site*". Vamos decidir da (*sic*) necessidade de enviar esta carta ou não na próxima reunião.

Conforme analisamos em RD 12, não é apenas o aluno que é agenciado, mas também o professor. Em RD 13, é possível observar como se dá esse agenciamento – por meio de práticas discursivas que funcionam como dispositivos de controle. Cabe lembrar que o *e-mail* não só se constitui como um meio missivista, mas também como um meio de verificação e de visualização das atitudes de um grupo, registrando e acompanhando as ações de todos. Com o *e-mail*, há a possibilidade de comparar os procedimentos dos mais empenhados aos dos menos comprometidos. Partindo desse pressuposto, pensamos que o emprego do pronome indefinido "todos" remete à noção de completude, sem exceção, que permite registrar o cumprimento da tarefa proposta, mesmo que não tenha sido executada por todos, conforme nossa experiência, no grupo, nos permite afirmar.

Contudo, o coordenador preferiu declarar que todos, sem exceção, deram retorno como uma maneira de assegurar a condução satisfatória de seu trabalho, evidenciando ser capaz de manter o grupo comprometido e pró-ativo. Ademais, essa declaração pode servir para conscientizar os omissos e os desinteressados acerca do trabalho em grupo deles esperado.

Ainda sobre pró-atividade e comprometimento, é importante dizer que a participação efetiva do professor parece ajudar a ressaltar a qualidade do ensino da EIM, no curso Intermix, o que poderá resultar na manutenção do cliente, neste caso, a EMC. A manutenção do cliente pode ser conseguida por meio da homogeneização da conduta tanto do aluno quanto do professor também formatado para cumprir as exigências do curso Intermix, uma das quais é observar as atividades do aluno (proclamado autônomo) e reportá-las à coordenação. O uso de locuções verbais gerundivas no presente do indicativo, que marca a ação verbal em curso num dado momento de enunciação (estão começando a entender…, eles estão percebendo…), colabora para vislumbrar como se desdobra o processo de agenciamento do sujeito, que se dá, por meio do acompanhamento gradual da atuação do aluno a partir das informações dos professores engajados.

Uma das maneiras de verificar esse agenciamento apresenta-se sob forma de enunciados que tentam atingir o aluno pela via da conscientização (entender a necessidade de cumprir todas as partes do programa.) ao mesmo tempo em que apontam para uma intencionalidade sutil e gradual que conduz o aluno ao cumprimento dos ditames do curso. Além da conscientização, o emprego de uma lógica econômica (terão mais retorno do investimento que fizeram) poderá reforçar a homogeneização da conduta. Uma terceira maneira, na forma de uma cobrança menos sutil ("carta aos alunos que não acessam o *site*"), pode ser um mecanismo mais rigoroso de engajar o aluno nesse processo de ensino e aprendizagem, criado à revelia de sua escolha pessoal, considerando que o envio de uma advertência formal poderá trazer conseqüências desfavoráveis ao aluno-funcionário. A probabilidade de a cobrança direta, em forma de carta, não ser necessária aponta para uma certeza quanto à

eficácia dos mecanismos prévios, ou seja, para a conscientização e a lógica econômica.

Notamos, nos dois próximos recortes (RD 14 e RD 15), que as decisões tomadas para solucionar os problemas apresentados em RD 08 tiveram efeitos favoráveis, sugerindo que toda a ação destinada à organização de procedimentos relativos à gestão de ensino trouxe sucesso empresarial.

RD 14

> Segue em (*sic*) anexo a ATA da reunião Intermix de 05/08. Creio que já conseguimos uma vitória e tanto ao estruturarmos pontos relevantes do programa. Ainda há o que fazer para que o programa esteja redondo e (*sic*) possamos convencer (nome de duas coordenadoras In company) a vendê-lo para outras empresas, mas isto só será alcançado com o esforço de todos nós. Conto com vcs.

Observamos a mudança ocorrida nas palavras do coordenador que, em RD 14, apresenta um momento empresarial mais favorável comparado ao descrito em RD 08. Não só se verifica a mudança da retórica, que se distancia sobremaneira da anterior, como também o posicionamento desse mesmo coordenador frente aos professores. Apresenta-se, pois, como um líder que tem uma visão abrangente da situação (ainda há o que fazer…, vendê-lo para outras empresas…) capaz de traçar planos que envolvem a todos (mas isto só será alcançado com o esforço de todos nós).

Essa nova postura do coordenador pode ser verificada pela utilização do modal "crer" que exprime opinião, normalmente usado por alguém que ocupa um lugar de poder, produzindo efeito de sentido de enunciado assertivo, de verdade inquestionável, embora o uso do modal tente camuflar a autoridade do enunciador. Há também, por um lado, o emprego do advérbio de tempo "já" que indica precocidade de ações, propiciando o destaque do progresso adquirido em poucos meses. Por outro lado, o advérbio de tempo "já" corrobora para se entrever que uma estratégia de longo alcance, que visa a enfrentar a competitividade de mercado, está em curso, apesar dos bons resultados já conquistados.

Contudo, a partir da conjunção coordenada adversativa “mas” que tem o propósito de ligar duas orações de igual função acrescidas da idéia de contraste, cria-se o efeito de sentido de delineamento de estratégias competitivas, prevendo o controle de qualidade como mecanismo eficiente. Vale lembrar que a busca constante pela qualidade é, dentro do escopo empresarial, a chave para uma empresa manter-se sempre à frente da concorrência. Afinal, *é a necessidade de maximizar seus benefícios que leva os empresários a pensar em estratégias competitivas* (Gentili,1994:135). Com o uso de desinências verbais em primeira pessoa do plural (conseguimos, estruturarmos, possamos) que designam a ação comunitária e participativa do grupo como um todo, produz efeitos de sentido de conclame ao grupo para se engajar na estratégia de mercado competitivo.

É interessante notar, ainda, que todo esse estratagema, já iniciado em RD 08, organiza-se pela via do discurso do proprietário e não do empregado. A escolha verbal do coordenador (convencer, vender) indica transferência de posição sujeito, ou seja, de coordenador pedagógico a empresário preocupado com o convencimento de seus colaboradores para a expansão de negócios (vendê-lo para outras empresas), sendo o curso um objeto mercadológico que se descarta se não der certo, se não motivar o cliente e, assim, não produzir o lucro esperado. No próximo recorte, verificamos a continuidade da ênfase dada sobremaneira aos aspectos empresariais em detrimento dos educacionais.

RD 15

> Foi discutido que o programa poderia ter um nome exclusivo para o “Intermix - EIM”. Já que este nome é compartilhado com a ECI e com (nome de outra escola credenciada e concorrente para as aulas presenciais) e (nome da EMC). Fiquei de expor o ponto de vista para a direção.

O uso de voz passiva analítica “foi discutido” parece produzir efeito contrário ao normalmente esperado, ou seja, de ocultamento do agente da ação verbal. Porém, em RD 15, nota-se a ênfase dada ao objeto da ação verbal como forma de permitir a exposição de um tema que parece ser, há muito, importante ao grupo. Com o registro de que o assunto foi apresentado em reunião, há fortalecimento do

consenso quanto à relevância de unir o nome do curso Intermix ao da EIM. A possibilidade de um nome que se destaque em relação às outras partes envolvidas (as duas outras escolas de idiomas e a consultoria de idiomas), pode significar benefício exclusivo à EIM, se considerarmos que um produto já estabelecido no mercado é alvo de disputas de *marketing* empresarial. Ademais, o enunciador parece acreditar que não há nenhum empecilho para a criação do nome composto e exclusivo ("Intermix – EIM") que proporcionará vantagens à EIM em futuros negócios, conforme mencionado em RD 14.

À guisa de conclusão preliminar, vimos, ao longo de nossas análises, a ênfase dada aos aspectos empresariais. Os primeiros recortes dão conta da homogeneização da conduta do aluno considerado autônomo apenas para satisfazer as exigências do formato de ensino. Os últimos discorrem acerca da maneira como o grupo de professores é conduzido a *participar de toda essa grande família que é a empresa* (Gentili, 1994:138), transformando-se em peças-chave para o sucesso da gestão de ensino. Lembramos que independência e autonomia significam, em Foucault (1984 [1994:276]), resistência ao poder, pois só há possibilidade de haver relações de poder entre sujeitos livres que não estão subjugados por estados de dominação. Entretanto, a análise mostra que a discursivização da autonomia é apenas mais um dispositivo de agenciamento do sujeito que deve submeter-se às práticas preestabelecidas que, se naturalizadas, ocultam o exercício de poder, impedindo qualquer resistência por parte do sujeito.

4. O CONTROLE DOS DISCURSOS

Neste capítulo, focalizaremos alguns conceitos teóricos relativos às relações de poder-saber observadas nas sociedades disciplinares e de controle as quais podem ser caracterizadas pelo panoptismo e pelo sinoptismo, respectivamente. Em seguida, discutiremos o uso das TICs, especialmente do *e-mail* nos dias de hoje. Por fim, concentrar-nos-emos na análise do controle dos discursos, a fim de completarmos o segundo objetivo específico do projeto de pesquisa, ou seja, questionar o uso dos *e-mails* em contexto de gestão de ensino como mecanismo eletrônico de vigilância e de controle. Desta forma, desdobramos nossa hipótese inicial, considerando que a concepção de gestão de qualidade assegurada pelo aparato tecnológico, via *e-mails* – ferramentas virtuais tanto de observação de procedimentos quanto de controle do sujeito, considerado autônomo e autodidata – pode legitimar, sobremaneira, as relações de poder-saber e ter conseqüências na constituição das subjetividades.

4.1. Relações de Poder-Saber

Ao longo de toda a sua obra, Foucault preocupa-se com o poder; contudo, tanto a definição de poder quanto a identificação de quem o detém não são questões de maior interesse para esse filósofo, mas, sim, a observação de como o poder é exercido e as possíveis conseqüências na constituição das subjetividades. Primeiramente, o poder não deve ser considerado como maléfico. É importante, segundo Foucault, não fazer a livre associação de que a noção de poder sempre traz uma conotação negativa de submissão, dominação ou, mesmo, de escravidão. Na verdade, só há relações de poder entre indivíduos livres, quando a possibilidade de resistência está sempre presente. Relações de poder são jogos estratégicos em que uns tentam determinar a conduta de outros, os quais, por sua vez, resistem e tentam inverter o jogo impondo aos primeiros a conduta desejada por esses últimos. Esse jogo está presente em todas as relações humanas e em todos os

níveis da vida social, por exemplo, em relacionamentos amorosos, familiares, amigáveis, escolares, profissionais, religiosos, jurídicos, médicos, etc. A fim de ampliarmos a problemática das relações de poder-saber, necessitamos de alguns pilares importantes do edifício teórico foucaultiano que julgamos pertinentes em nosso estudo; são eles: tecnologias de dominação e tecnologias do eu.

4.1.1. Tecnologias de Dominação

Em contraposição às relações de poder-saber, estão os estados de dominação, onde o jogo estratégico inexiste e, por isso, não há relação de poder devido ao fato de que, nesses estados de dominação, os indivíduos não são livres e estão subjugados, incapazes de oporem qualquer tipo de resistência (Foucault, 1984[2004:285]). Há que se entender as relações de poder, a fim de se evitar o abuso de uns sobre outros. Historicamente, Foucault (1975:2004) classifica a constituição do poder em soberana e disciplinar.

Nas sociedades monárquicas do século XVI, a posição do rei configurava a representação de toda a comunidade plebéia. Assim, todo e qualquer ato delinqüente de um súdito sobre um outro era diretamente um ato cometido também contra o próprio monarca que designava a punição pública de acordo com a gravidade do crime. Na Idade Média, os suplícios públicos tinham um caráter judiciário configurando um ritual político, uma afirmação enfática do poder e de sua superioridade intrínseca. Assim, o poder soberano era legitimado pelos ditames, exclusivamente, reais. Todos os aspectos da vida da comunidade monárquica eram decididos no bojo das dependências secretas do castelo e decretados publicamente sem a participação de representantes populares. O rei e seus conselheiros acreditavam que a força soberana não poderia pertencer à multidão.

Em meados do século XVII, passou-se do poder soberano para o poder disciplinar. Inicialmente, o poder disciplinar foi se instalando como uma resposta encontrada pelos dirigentes das cidades ao combate de epidemias, como por exemplo, a peste.

Sob a proposta social de cuidar das cidades contaminadas, um aparato minucioso de vigilância foi colocado em prática, a fim de vigiar, controlar, documentar e registrar a evolução da doença. Com isso, a vida cotidiana e privada foi totalmente colocada nas mãos das autoridades sob a justificativa social de dizimar a peste. No entanto, passada a epidemia, esses mecanismos de verificação foram mantidos e, cada vez mais, aperfeiçoados. A cidade pestilenta, segundo Foucault, é a cidade perfeitamente governada na qual o poder disciplinar pôde ser efetivamente exercido.

Da cidade infectada o poder disciplinar ganhou maior força na experiência com o confinamento de leprosos e, rapidamente, se transfere para uma das estruturas arquitetônicas de maior sucesso de vigilância enclausurada: a famosa planta panóptica da prisão de Bentham. O sucesso desse empreendimento arquitetônico deve-se à sua simplicidade. Concebido em forma circular com uma torre central e celas distribuídas na periferia circular, os detentos sabiam-se vigiados pela guarda da torre para a qual não tinham nenhuma visibilidade.

> *Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (Foucault 1975 [2004:168])*

Entretanto, da torre de vigia tinha-se excelente visibilidade de todo e cada movimento nas celas, devido ao fato de cada cubículo possuir duas janelas: uma ao fundo e outra diante da torre. Com a luz proveniente da janela do fundo, as silhuetas de seus ocupantes eram totalmente visíveis pela janela defronte da torre. Essa simples geometria, inicialmente adotada em prisões, foi amplamente adaptada em outras instituições, tais como, colégios, hospitais, fábricas, quartéis, etc., a fim de servirem como uma máquina de fazer experiências, modificar comportamentos, treinar indivíduos por meio da observação e catalogação comportamental.

Se o poder soberano estava personificado na figura do rei em suas aparições públicas, o poder disciplinar não tem um representante emblemático e não há visibilidade de quem exerce o controle. Com o panoptismo, o poder é automatizado, homogeneizado e desindividualizado, trazendo, por isso, grande eficácia em uma estrutura fechada. A estrutura panóptica poderá ser adotada sempre que uma tarefa – ou um comportamento – deve ser imposta a uma multiplicidade de indivíduos, aperfeiçoando, dessa forma, o exercício do poder a partir de minuciosos apontamentos e descrições provenientes do exame.

> *O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um "poder de escrita" é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina. Em muitos pontos, modela-se pelos métodos tradicionais da documentação administrativa (Foucault, 1975 [2004:157]).*

Em suma, as formas modernas de governo revelam uma mudança, do poder soberano, que era aberto e localizado na monarquia, para o poder disciplinar, que é exercido "invisivelmente" através das tecnologias normatizadoras do eu. Tradicionalmente, o poder é o que é visto, mostrado e manifestado; porém, na modernidade, é exercido por meio de micro-práticas que, em decorrência de sua constante repetição, são naturalizadas e passam despercebidas pelos sujeitos submetidos a elas, tornando-se, por isso, "invisíveis". Tais sistemas de poder são também possíveis graças a regimes de verdade que se ligam circularmente produzindo e reproduzindo efeitos de poder. Segundo Foucault (1975 [2004:169])

> *O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório do poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça.*

Se as relações de poder-saber apenas são possíveis onde há liberdade e, por isso, há a possibilidade de resistência, faz-se importante refletir sobre como essa resistência ao poder se desenvolve. Na verdade, a resistência aos excessos das relações de poder na sociedade, segundo Foucault (1984 [2004:264]), poderá ser feita por meio de investigação ética e de análise das técnicas abusivas de governo, o que permite instituir a liberdade individual. Em ambiente educacional, por exemplo, Foucault alerta para a importância do cuidado com pressuposições de que em toda relação pedagógica há excesso de poder pelo fato de o professor impor, aos alunos, procedimentos e atividades pedagógicas. Esse cuidado, não deve, contudo, negligenciar as ocorrências quando a autoridade inútil de um professor incide, efetivamente, sobre os aprendizes.

> *Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de êthos, de prática de si e de liberdade. (Foucault, 1984 [2004:284])*

Para Foucault, os filósofos, sábios e intelectuais são responsáveis pelo empreendimento de vigilância e de resistência às exorbitâncias do poder. Porém, esclarece o exagero dado à importância dos intelectuais e acrescenta que a classe operária, por exemplo, não precisa dos intelectuais para saber o que faz, ela mesma o sabe muito bem. Entretanto, em virtude da ligação do intelectual com os meios de informação (e não com os de produção), e por sua erudição, é que ele pode se fazer ouvir mais facilmente. De acordo com Foucault (*apud* Eribon, 1990:284[34])

[34] Diálogo entre Foucault e um operário português de nome José, funcionário da montadora de veículos Régie Renault, publicado pelo Libération, primeiro ano, nº 16, sábado, 26 de maio de 1973. (Eribon, 1990:283)

> *Ele possui o saber que a leitura de um certo número de livros lhe dá, dos quais as outras pessoas não dispõem diretamente. A sua função, nesse caso, não é a de formar a consciência operária já que ela existe, mas de permitir a essa consciência, a esse saber operário, entrar no sistema de informação, difundir-se e ajudar, por conseqüência, outros operários ou pessoas que o não sejam a tomar consciência daquilo que se passa.*

Assim, a responsabilidade dos intelectuais deve ocorrer às margens dos acontecimentos sociais (Marshall, 1994 [2000:31]), quando podem ajudar a minar os exageros do poder expondo suas práticas, a fim de contribuir para alertar grupos minoritários em geral, sem com isso, tirar-lhes a voz própria, ou mesmo, falar em nome deles. Ademais, no pensamento de Foucault, conforme Motta (2004b: XXIV), o embate contra o poder, nas esferas do cotidiano, é direcionado ao êxito, ao contrário daquele organizado em torno de lutas revolucionárias que, por acreditarem que sempre terão êxito, condenam-se ao fracasso. Tanto a possibilidade de resistência ao poder arbitrário quanto o êxito nas relações de poder cotidianas só são possíveis pelo viés do saber que, por sua vez, está relacionado à ética de homens livres. Assim, vemos a interligação das relações de poder no tecido social cuja liberdade dos indivíduos propicia que o poder opere em rede.

4.1.2. Tecnologias Normatizadoras do Eu

Se, nas sociedades organizadas em torno do poder disciplinar, o exame é um dispositivo de vigilância, paralelamente, está a confissão como prática discursiva. Ambos, exame e confissão, engendram tecnologias normatizadoras do eu. Para isso, Foucault (1976:1984) coloca em questionamento a "hipótese repressiva" que diz respeito ao suposto silenciamento sobre o discurso das práticas da sexualidade, durante os séculos XVII, XVIII e XIX. Em oposição, Foucault (1984:15) argumenta que práticas legitimadoras de poder foram desenvolvidas para, na verdade, incitar a discursivização do sexo sem que os indivíduos dessem conta disso:

> *Em relação ao que chamaria "hipótese repressiva", podem ser levantadas três dúvidas consideráveis. Primeira dúvida: a repressão do sexo seria, mesmo, uma evidência história? (…) Segunda dúvida: a mecânica do poder e, em particular, a que é posta em jogo numa sociedade como a nossa, seria mesmo, essencialmente, de ordem repressiva? (…) Enfim, terceira dúvida: o discurso crítico que se dirige à repressão viria cruzar com um mecanismo de poder, que funcionaria até então sem contestação, para barrar-lhe a via, ou faria parte da mesma rede histórica daquilo que denuncia (e sem dúvida disfarça) chamando-o "repressão"? Existiria mesmo uma ruptura histórica entre a Idade da repressão e a análise crítica da repressão? (Foucault, 1984:15).*

A partir desse projeto de pesquisa, Foucault desenvolve um estudo abrangente sobre como a ordem burguesa impingiu, nos indivíduos, a normalização da conduta, inicialmente, por meio do discurso religioso e, mais tarde, pelo discurso médico. Se já na sociedade monárquica, a confissão judiciária tornou-se uma prática emblemática dos suplícios públicos advindos do poder soberano, mais recentemente, na sociedade burguesa, a confissão religiosa se caracteriza como um dispositivo de agenciamento do sujeito submetido ao poder disciplinar. A partir do século XVII, o indivíduo é cada vez mais incentivado a falar de si. Contudo, esse ato de confissão deve ser dirigido a especialistas: eclesiásticos, médicos, psicólogos, juízes, professores etc., convertendo o indivíduo em objeto de saber tanto para si quanto para os outros.

Assim, instalam-se as bases para a construção do saber por meio de práticas discursivas de cunho redentor ou terapêutico as quais contribuem para o controle dos indivíduos agora constituídos como sujeitos tanto pelo próprio discurso quanto pelo discurso dos especialistas. O exame rotineiro e a confissão detalhada, além de se caracterizarem como principais dispositivos responsáveis para a construção de regimes de verdades, são, também, tecnologias para a construção do eu.

> *Foi nesse jogo que se constituiu, lentamente, desde há vários séculos, um saber do sujeito, saber não tanto sobre sua forma, porém daquilo que o cinde; daquilo que o determina, talvez, e, sobretudo, o faz escapar a si mesmo. Talvez isso pareça inopinado, mas não é estranho quando se pensa na longa história da confissão cristã e judiciária, nos deslocamentos e transformações desta forma de saber-poder, tão básica*

> *no Ocidente, que é confissão: através de círculos cada vez mais fechados, o projeto de uma ciência do sujeito começou a gravitar em torno da questão do sexo. A causalidade no sujeito, o inconsciente do sujeito, a verdade do sujeito no outro que sabe, o saber, nele, daquilo que ele próprio ignora, tudo isso foi possível desenrolar-se no discurso do sexo. Contudo, não devido a alguma propriedade natural inerente ao próprio sexo, mas em função das táticas de poder que são imanentes a tal discurso. (Foucault, 1976 [1984:68]).*

O sujeito constituído e controlado pela linguagem é também responsável pela produção de regimes de verdade tecidos na malha do discurso, veículo de produção de poder. A partir da proposição de que poder produz saber, Foucault salienta a particularidade dessa correlação, qual seja, é no interior da articulação entre saber e poder que se produz o sujeito.

> *(…) poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (…) Resumindo, não é atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredio ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (Foucault, 1975 [2004:27]).*

Intrinsecamente ligado às tecnologias do eu – possíveis por meio da confissão e do exame –, está o conceito de governabilidade que se dá por meio de práticas institucionalizadas que têm o estatuto de prescrever, moldar e guiar o sujeito, colaborando também para a constituição do sujeito pelas relações de poder-saber. Assim, Foucault (1984 [2004:286]) concebe a governabilidade como:

> *(…) conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. São indivíduos livres que tentam controlar, determinar, delimitar a liberdade dos outros e, para fazê-lo, dispõem de certos instrumentos para governar os outros. Isso se fundamenta então na liberdade, na relação de si consigo mesmo e na relação com o outro.*

Assim, quanto à constituição dos sujeitos, a governabilidade está intimamente ligada ao auto-governo, isto é, à construção da relação da pessoa consigo mesma que, igualmente à confissão, incita o sujeito a produzir discursos sobre si mesmo. Contudo, a prática da confissão não ocorre só no cristianismo ou na psicologia, mas também na prática pedagógica, conforme Larrosa (1994 [2000:54]):

> *O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da "objetivação", mas também e fundamentalmente do ponto de vista da "subjetivação". Isto é, do ponto de vista de como práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir.*

Assim, a partir da obra de Foucault, observa-se que a visibilidade está ligada com a dizibilidade, pois *as formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas de dizer* (Larossa, 1994 [2000:65]). Essa produção do sujeito em contexto pedagógico se dá, por exemplo, por meio de práticas pedagógicas que têm a função de observar, descrever, classificar, e monitorar as seqüências de desenvolvimento conforme afirma Walkerdine (1998:156) em sua proposta de analisar as práticas de rotina da pedagogia construtivista.

Em nossa pesquisa, práticas pedagógicas que propiciam a visibilidade e a dizibilidade classificam-se, na EIM, pelos seguintes procedimentos: curso de capacitação de professores; formulário *needs analysis*[35]; pesquisa de satisfação; observação de aula; prática de *feedback*; envio de *e-mails*; supervisão *on-line*; relatórios mensais de aproveitamento, em que o sujeito contribui na supervisão de sua conduta e na constituição de sua subjetividade pelas relações de poder-saber.

[35] O formulário "Análise das Necessidades" é preenchido pelo aluno, no início do curso, e informa quais são as necessidades, dificuldades e expectativas do aluno frente ao processo de aprendizagem da língua estrangeira.

4.2. Sociedade Sinóptica de Controle

Se o poder soberano das sociedades monárquicas foi substituído pelo poder disciplinar das sociedades burguesas o qual recebeu maior representatividade por meio do Panóptico de Bentham, as sociedades pós-modernas[36] estão sob o controle do sinóptico[37] conforme reflexões de Deleuze (1990 [2006]) e Bauman (2000 [2001]). Na estrutura panóptica, poucos observam muitos, já na estrutura sinóptica ocorre o contrário: cada um é observado por muitos. Essa é a mais interessante característica do sinóptico: possibilitar que a maioria envolvida nesse mecanismo seja, reciprocamente, observada.

Bauman (2000 [2001:17]) ressalta que, além de cara e pesada, pois requer uma infra-estrutura predial e organizacional muito grande com formas pesadas de vigilâncias: paredes, grades, torres, vigias, etc, a estrutura panóptica apresentava a desvantagem de que *os rotinizadores não eram verdadeira e inteiramente livres para se moverem: a opção "ausente" estava fora de questão em termos práticos.*

Em contrapartida, a estrutura sinóptica é leve, líquida e fluida, não há espaço físico a ser mantido e os observadores não precisam estar a postos 24 horas por dia. Na verdade, podem apenas fazer, na ausência de problemas sérios, uma checagem periódica. Bauman (2000 [2001:101]) postula, ainda, que *a obediência aos padrões (uma maleável e estranhamente ajustável obediência a padrões eminentemente flexíveis, acrescento) tende a ser alcançada, hoje em dia, pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa.*

[36] Bauman (2000 [2001:31]) nomeia os diversos termos utilizados, atualmente, para definir sociedade pós-moderna: *sociedade contemporânea (que aparece sob o nome de última sociedade moderna ou pós-moderna, a sociedade da "segunda modernidade" de Ulrich Beck ou, como prefiro chamá-la, a sociedade da modernidade fluída).*

[37] Relativo ou referente à sinopse; que permite ver de uma só vez as diversas partes de um conjunto; que permite ver o conjunto em um só golpe de vista . (Houaiss, p. 2581).

Retomando o panóptico de Bentham, e na mesma linha de reflexão de Bauman (*op. cit.*), Deleuze (1990 [2006:221]) discorre sobre as sociedades disciplinares e as sociedades de controle, acrescentando que, nessas últimas, a fábrica foi substituída pela empresa definida como *uma alma, um gás*. Tanto Deleuze quanto Bauman explicitam a característica leve, fluida, liquefeita das sociedades atuais, cujo controle é igualmente invisível por estar naturalizado. Podemos, agora, afirmar que esta naturalização só pôde ser instalada em razão do percurso histórico apresentado, ou seja, a passagem das sociedades monárquicas de poder soberano, para as sociedades burguesas de poder disciplinar que estão, neste início de milênio, sendo substituídas pelas sociedades pós-modernas de controle.

Com a entrada no terceiro milênio, a estrutura sinóptica das sociedades de controle foi acentuada pela aceleração tecnológica e, com ela, verifica-se, por exemplo, a expansão de oferta de serviços e informações via internet, que colabora para a crença no caráter transparente e democratizante da *web*. Vale, pois, ressaltar que a tecnologia é, hoje, utilizada para inúmeras finalidades que não se resumem apenas à oferta de serviços e informações. Em uma sociedade controlada tecnologicamente, há aumento de produção de registros incidindo no refinamento da vigilância dos indivíduos graças à interpenetração espacial e continuidade temporal desse meio tecnológico. Costa (2004) discorre acerca de sistemas de vigilância e espionagem global, a exemplo do sistema Echelon, iniciado no pós-guerra por meio de acordo, em 1947, entre os governos dos EUA, Inglaterra, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, atualmente ainda muito utilizado na interceptação de mensagens. Esse sistema é assim definido:

> *O sistema Echelon é muito simples em seu desenho: estações de interceptação de sinais em todo o mundo capturam todo o tráfego de comunicações via satélite, microondas, celular e fibra ótica, processando essas informações em computadores de alta capacidade. Isso inclui programas de reconhecimento de voz, programas de caracteres, procura por palavras-chave e frases no dicionário Echelon que capacitam o computador a marcar as mensagens, gravá-las e transcrevê-las para futuras análises. O projeto Echelon enquadra-se numa perspectiva de controle baseada na interceptação de sinais e de comunicação, e na quebra de seu código para se chegar a*

> *seu conteúdo. Trata-se, portanto, de vasculhar o conteúdo de mensagens transmitidas por diversos meios e trocadas pelas mais diferentes estâncias, como indivíduos, governos, organizações internacionais, organismos privados e comerciais. (Costa, 2004, http:// www.scielo.br, acesso em 20-07-07 às 18h43min.)*

Projetos como este visa, também, à busca de padrões de comportamento reforçando a afirmação de Costa (*op. cit.*) de que, *na internet, não temos uma identidade, mas um perfil* que contribuirá sobremaneira tanto para a antecipação de oferta de produtos e serviços quanto para a construção de padrões de interesses. As livrarias virtuais *Amazon.com* e *livrariacultura.com.br* são um exemplo disso, pois contam com um *software* inteligente capaz de auxiliar seus clientes na seleção de produtos a partir da correlação de preferências pessoais em temas variados. Tal recurso é proveniente do projeto americano TIA (*Total "Terrorism" Information Awareness*) que captura a "assinatura-informação" das pessoas, rastreando o máximo de informações possíveis pelo uso de softwares inteligentes e análise humana. Costa (2004) ressalta que com o TIA o perfil dinâmico de clientes comerciais – que alimenta a sociedade de controle *light* do *marketing* –, passa a construir o "perfil total" de clientes pelo cruzamento de chamadas telefônicas e despesas em cartões de crédito. Outro exemplo é o da TV digital interativa quando a ação cotidiana sobre o controle remoto criará o perfil do usuário a partir de padrões de comportamento.

Nesse contexto de controle virtual destaca-se também a utilização do dinheiro-eletrônico que, além de produzir maior controle de operações financeiras, não tem custo de fabricação e ainda gera receita de utilização. Um bom exemplo disso é o do imposto denominado Contribuição Provisória sobre Movimentações Financeiras (CPMF), majoritariamente, criado, em nosso país, para controlar toda a circulação financeira digital o que, em contrapartida, é mais difícil com o uso do dinheiro-papel que é caro e não possibilita o controle eficiente de sua circulação.

Outro campo em que projetos recentes de tecnologias de controle são utilizados é o educacional. Verifica-se grande interesse quanto à educação mediada pela

tecnologia, conforme Franco (2000), que discute o grande interesse do governo atual em investir na EaD, onde o controle sobre o aluno, o professor, a escola, o curso e as aulas é maior e mais eficiente, contribuindo para a geração de dados que servirão a diversos interesses quer econômicos quer político-sociais:

> *Um ambiente informatizado de educação a distância permite um controle muito grande sobre o aluno. Este pode entrar nesse ambiente na hora que quiser, com o uso do seu computador e do modem, através da linha telefônica. Liberdade de horário para aprender que seria louvável, caso não existisse um formidável sistema de controle. O aluno é monitorado no exato momento que entra no sistema e tudo que ele faz é registrado até sua saída. Esse tipo de sistema guarda todas as informações e permite gerar estatísticas e gráficos sobre o comportamento e a performance, inclusive as eventuais comunicações com os colegas e o professor. Nem Foucault nem Deleuze puderam conhecer tamanha capacidade operacional de vigilância e controle. (Franco, 2000, http://www.ccuec.unicamp.br/revista.)*

Em suma, vemos a mudança de um poder pesado, sólido e concreto para um poder leve, líquido e abstrato, onde as relações de poder-saber são refinadas e eficientes, graças ao avanço tecnológico disponibilizado, publicamente, via *internet*.

4.3. O Virtual

Estudiosos, a exemplo de Bauman (1998 [1999], 2000 [2001], 2004 [2005]), Baudrillard (1997 [2002]), Lévy (1995 [2005], 2000), Lipovesky (1987 [1989]), entre outros, iniciaram importantes reflexões sobre as conseqüências da comunicação *on-line* na reorganização das sociedades e na constituição identitária dos sujeitos. Bauman (2000 [2001]) e Lévy (1995 [2005]) trazem a metáfora do computador como corpo humano ou mesmo como uma extensão do corpo, por exemplo, o *hard disk* pode representar a mente humana; a tela, a visão humana, o *mouse,* as mãos humanas. É, talvez, possível pensar que a entrada no ambiente virtual represente um mergulho na mente humana, um exame de seus recintos, permitindo uma pseudo-concretização de um fragmento do consciente ou do inconsciente dos sujeitos.

A possibilidade de “vir a ser”, em todos os lugares e em lugar nenhum, traz a ilusão de que esse percurso não deixa marcas nem conseqüências na vida social e pessoal. Assim, é possível acreditar que se pode ser o que não se é, estar onde não se está e fazer o que se quer, a exemplo das comunidades virtuais, ou melhor, grupos imaginados, propiciando, assim, a constituição de formas novas e temporárias de identidades. Baudrillard (1997 [2002:133]) define assim o efeito da virtualidade sobre as sujeitos:

> *A virtualidade aproxima-se da felicidade somente por eliminar sub-repticiamente a referência às coisas. Dá tudo, mas sutilmente. Ao mesmo tempo, tudo esconde. O sujeito realiza-se perfeitamente aí, mas quando está perfeitamente realizado, torna-se, de modo automático, objeto; instala-se o pânico.*

É fácil ter a impressão de que tudo está na *internet*, no virtual e, por sua vez, a *internet* e o virtual estão em toda a parte. Mas, sabe-se, também, que não se está em lugar nenhum. Lévy (1995 [2005:19]) afirma que *o virtual, com muita freqüência, “não está presente”.* O indivíduo da atualidade encontra-se seduzido por esse novo ambiente virtual, quase mágico, e experimenta a sensação de entrar em ambientes secretos, tornando-se um solitário viajante, lançado para o externo que é, ao mesmo tempo, um mergulho no interno. *Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não-presentes”, se desterritorializam.* (Lévy, 1995 [2005:21]).

A interação virtual é uma maneira sinóptica de se relacionar socialmente com o outro, possibilitando a comunicação, a visualização e a interação com muitos, com o mínimo de exposição, embaraço e frustração. As interações e comunicações *face-to-face* implicam mostrar-se, posicionar-se no tempo e no espaço. Sair do virtual, do possível significa pisar no real e arcar com todas as inseguranças contidas no território social, onde a interação é sempre comprometedora. Freqüentemente, deparamo-nos com o confronto e responsabilidade dos atos de fala.

O contexto virtual, seja na área profissional, acadêmica ou pessoal, é sempre visto como mais confortável, principalmente para os jovens, do que o ambiente presencial. É mais fácil "perder a conexão" em uma sala de bate-papo do que se retirar de uma roda de amigos, quando o assunto não é agradável. É mais simples escrever um *e-mail* direto e enfático a um cliente do que resolver um problema comercial pessoalmente, face a face. É mais interessante se passar, virtualmente, pelo que gostaríamos de ser, ao invés de nos mostrarmos pessoalmente e correr o risco da incapacidade de ser o que não somos, pois há ciladas em nossa comunicação presencial que não podem ser editadas. Presencialmente, temos que nos responsabilizar pelo que aparentamos ser ao outro e tentar compreender quem somos em presença do outro. Virtualmente, encontramo-nos com o nosso virtual, potencial "eu". Presencialmente, nos desencontramos do nosso "eu" para encontrar o outro, o que é sempre muito mais desestabilizante. A esse respeito, Baudrillard (1997 [2002:132]) assinala que:

> *O fato de que a identidade seja a da rede e não a dos indivíduos e que a prioridade seja dada antes à rede do que aos protagonistas, implica a possibilidade da dissimulação, do desaparecimento no espaço impalpável do virtual, e de assim não ser mais localizável, inclusive por si mesmo, o que resolve todos os problemas de identidade, sem contar os problemas de alteridade. A atração das máquinas virtuais origina-se, sem dúvida, menos na sede de informação e de conhecimento, ou mesmo de encontro, do que no desejo de desaparecimento e na possibilidade da dissolução numa convivalidade fantasma.*

4.4. O *E-mail*: Novo Gênero Missivista.

Atualmente, o planeta vive mais uma era de globalização, porém, desta vez – diferentemente da globalização mercantil, calcada nas explorações marítimas do século XV –, trata-se de uma globalização empresarial e tecnológica que tenta desmarcar as relações políticas e sociais ao redor do globo. Com o advento das tecnologias de informação, a concepção de tempo e espaço foi re-significada. Anteriormente, o tempo, em sua relatividade, era medido por diferentes formas:

movimentos solares ou lunares, estações climáticas, idade alcançada, trabalho realizado, estudo concluído, percurso percorrido, etc. No entanto, conforme Bauman (2000 [2001:16]), *quando a distância percorrida numa unidade de tempo passou a depender da tecnologia, de meios artificiais de transporte, todos os limites à velocidade do movimento, existentes ou herdados, poderiam, em princípio, ser transgredidos*.

Com o desenvolvimento das ondas radiofônicas, telefônicas, televisivas, das transmissões via satélite e, mais recentemente, das conexões por fibra ótica[38], a transposição do espaço geográfico não mais se restringe, exclusivamente, ao transporte convencional (terrestre, rodoviário, marítimo, aéreo). Nos dias de hoje, o espaço passou a ser percorrido virtualmente sem a locomoção física dos indivíduos e o tempo definido a partir de frações de segundos necessárias para a conexão e transmissão eletromagnéticas, estabelecendo extraordinárias redes de informação e de comunicação. Esses avanços tecnológicos em conjunto com a disponibilização pública e mundial da Internet e da *World Wide Web* (expressões que não são consideradas sinônimas[39]) já constituem mecanismos indispensáveis para a vida moderna.

[38] Fibra ótica é um filamento, de vidro ou de materiais poliméricos, com capacidade de transmitir luz. É amplamente utilizada em conexões de longa distância e em redes locais, consegue transferir informação a velocidades muito maiores. Estes filamentos têm diâmetros variáveis, dependendo da aplicação, indo desde diâmetros ínfimos, da ordem de micrómetros (mais finos que um fio de cabelo) até vários milímetros. As fibras ópticas são utilizadas como meio de transmissão de ondas electromagnéticas (como a luz) uma vez que são transparentes e podem ser agrupadas em cabos. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Fibraoptica em 24-07-07 às 20h39min).

[39] The *Internet* is a massive network of networks, a networking infrastructure. It connects millions of computers together globally, forming a network in which any computer can communicate with any other computer as long as they are both connected to the *Internet*. Information that travels over the *Internet* does so via a variety of languages known as protocols. The *World Wide Web*, or simply *Web*, is a way of accessing information over the medium of the *Internet*. It is an information-sharing model that is built on top of the *Internet*. The Web uses the HTTP protocol, only one of the languages spoken over the *Internet*, to transmit data. Web services, which use HTTP to allow applications to communicate in order to exchange business logic, use the the Web to share information. The Web also utilizes browsers, such as *Internet* Explorer or Netscape, to access Web documents called Web pages that are linked to each other via hyperlinks. Web documents also contain graphics, sounds, text and video. The Web is just one of the ways that information can be disseminated over the *Internet*. The *Internet*, not the Web, is also used for *e-mail*, which relies on SMTP, Usenet news groups, instant messaging and FTP. So the Web is just a portion of the *Internet*, albeit a large portion, but the two terms are not synonymous and should not be confused. (http://www.webopedia.com/TERM.html em 28-07-07 às 11h06min)

O acesso à Internet, além de anular distâncias geográficas e redefinir a noção de tempo, também amplia as relações pessoais e comerciais facilitando serviços e negócios. Tradicionalmente, todo novo invento seduz e maravilha a sociedade em geral e a comunicação virtual[40] em rede não foi diferente. É compreensível o fascínio que essa mídia exerce sobre os usuários pela possibilidade de comunicação global. A partir da maneira como a tecnologia circunda e interpenetra a vida em sociedade, a utilização do *e-mail* se caracteriza como um novo gênero missivista ao lado de outras formas virtuais e *wireless* de correspondências pessoal, por exemplo, msn[41] e *text messaging*[42].

Após quase uma década de utilização massiva da internet, o uso do *e-mail* já tem seu lugar assegurado nas relações comerciais, pessoais e educacionais. Cada vez mais, utiliza-se o formato de correio eletrônico em lugar do correio postal em decorrência de suas vantagens tanto de velocidade de transmissão quanto de possibilidade de interações síncronas (*on-line*) e assíncronas (*off-line*). Se, inicialmente, o *e-mail* definia-se por características informais, semelhante a um recado ou bilhete, hoje, verifica-se, paralelamente, a sofisticação desse meio de correspondência que, aos poucos, ganha formalidade, transformando-se em documento legal em contextos profissionais.

Deixando de lado a dicotomia entre formal ou informal, estudiosos abrem discussões quanto à consideração do *e-mail* como um canal midiático ou como um novo gênero textual. Paiva (2004:8), definindo gêneros textuais como *sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de*

[40] A acepção do latim medieval, *virtual*, ou seja, "*virtualis* deriva de *virtus*, força, potência, real" é antônimo de virtual o qual se define como possível ou potencial. (Houaiss, 2001:2869).

[41] MSN (*Microsoft network*) serviço *on-line* para envio de *e-mails,* participação em fóruns e acesso a www. (http://www.webopedia.com/TERM.html em 28-07-07 às 15h31min).

[42] Há dois tipos de *text messaging*. MMS (*multimedia message service*) possibilita o envio, por celular, de mensagens contendo imagens, áudio e texto. SMS (*short message service*) envia, por celular, mensagens curtas de texto composto apenas por palavras e números. (http://www.webopedia.com/TERM.html em 28-07-07 às 15h45min).

organização facilmente identificáveis, dentro de um "continuum" de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas, advoga que o *e-mail* é um gênero textual em razão de suas peculiaridades, quais sejam velocidade na composição e na transmissão do texto.

> *Vejo o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. (Paiva, 2004:9).*

Para sermos breves e por termos a intenção de encaminhar esse estudo para uma problematização do uso do *e-mail* em lugar de uma definição do que é um *e-mail*, preferimos considerá-lo um novo gênero missivista em rápida ascensão, decorrente do contexto sócio-histórico em que nos inserimos. Desta feita, pensamos ser importante questionar o uso das TICs, mais especificamente, o do *e–mail* em contexto de EaD por concordamos com Bauman (2000 [2001:16]) em sua afirmação de que *a velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação.*

Se a força da estrutura panóptica residia no fato de os vigiados estarem cientes da constante vigilância física a que estavam expostos, a eficiência da estrutura sinóptica se dá em sentido oposto: os observados muitas vezes desconhecem ou ignoram essa vigilância que já não é mais física, mas virtual. E, igualmente ao panóptico, colaboram, generosamente, com as práticas sutilmente impostas para a legitimação de relações de poder-saber sobre eles próprios. A obra *1984* de George Orwell ilustra bem o conceito sinóptico, ao descrever uma sociedade onde os habitantes deveriam manter seus aparelhos de televisão constantemente ligados, sendo impossível constatar se o aparelho televisivo funciona como uma

câmera filmadora que capta todos os movimentos dos indivíduos ou como um mero veículo de entretenimento.

Desenvolveremos esse questionamento em torno de nosso dispositivo analítico, tomando os recortes discursivos, oriundos dos *e-mails* trocados entre coordenadores, professores e alunos do curso Intermix, com o objetivo de embasarmos nossa premissa de que o uso do *e-mail* funciona como ferramenta virtual capaz de controlar as operações e os sujeitos.

4.5. Análise dos Mecanismos Eletrônicos de Controle

Empreendemos, neste item, a segunda parte analítica de nosso *corpus* de pesquisa que é uma continuidade das análises apresentadas, no terceiro capítulo, as quais trataram de autonomia do aluno e de gestão de qualidade. Prosseguiremos nossa trajetória tentando confirmar o desdobramento de nossa hipótese de que a concepção de gestão de qualidade assegurada pelo aparato tecnológico, via *e-mails* – ferramentas virtuais tanto de observação de procedimentos quanto de controle do sujeito, considerado autônomo e autodidata – pode legitimar, sobremaneira, as relações de poder-saber e ter conseqüências na constituição das subjetividades.

Dois eixos, também, orientam esta segunda parte analítica. O primeiro diz respeito à vigilância sinóptica que monitora os procedimentos preestabelecidos a partir do exame. Uma das formas desse exame, como veremos, é a interferência de comentários do coordenador em correspondências entre professores e alunos. O segundo eixo funciona como uma resposta a essa vigilância sinóptica em que o sujeito é incentivado a falar de si e de suas atividades como uma prática confessionária, no sentido que Foucault (1976:1984) dá ao termo. Observaremos, por exemplo, o envio de *e-mail*, pelo professor, descrevendo todas as atividades realizadas na aula presencial ou telefônica como prova de seu trabalho. Em ambos

os eixos, há produção de discursos que incidem sobre a homogeneização das subjetividades, como por exemplo, a do professor ideal para o curso Intermix.

No que concerne aos recortes discursivos, cabe informar que compomos alguns dos próximos RDs incluindo trechos das respostas dos interlocutores, as quais aparecem abaixo da mensagem inicial, ao contrário do que é praxe no formato do correio eletrônico. Decidimos por este critério como forma de facilitar o entendimento da seqüência das comunicações durante as análises dos recortes produzidos pelos professores (P1, P2, P3,...), alunos (A1, A2, A3,...) e pelas coordenações pedagógicas (Co-EIM, Co-EIL). Os próximos dois recortes ilustram o que mencionamos há pouco acerca do exame por meio da interferência da coordenação nos *e-mails* trocados entre professores e alunos. Vejamos a seguir:

RD16

> Dear A1 I couldn't wait until the next class to bring you the lyrics of "Tequila Sunrise". We were pretty good at the transcription/*listening*. Just few words are different but very similar. Enjoy the song and the weekend! I'll see you next class. Hugs, (P1)
>
> Tequila? Rsrs You girls are having fun, aren't you? warm regards, (Co-EIL)
>
> Unfortunately, we are not drinking just *listening*. A1 is a really fun student/friend! Last class, she suggested *listening* to a song from the Eagles album and because I hadn't prepared anything about it, she suggested we would just listen without the lyrics which I didn't have anyway. It was really nice; we tried to understand the song just by ourselves. It was a team work and we enjoyed very much. She is fun and full of surprises and she isn't the regular student to whom we can bring activities for the class as we have planned. But I like this. It is more natural and productive. I'm sure you would like her as well. (P1)

Este *follow up* sobre uma atividade realizada na aula está organizado em torno de expressões que indicam sentimento de entusiasmo (I couldn't wait..., We were pretty...), permitindo o delineamento de um relacionamento informal entre professor e aluno, aparentemente mesclado por laços de amizade. A interferência da Co-EIL apresenta-se de maneira também informal com inclinação para o humor (Tequila? Rsrs), o que aponta para uma intenção de dissimular sua possibilidade de visualização eletrônica e, por extensão, seu exercício de controle.

É interessante notar, também, que, na mensagem de P1, a expressão “tequila” relaciona-se claramente a uma letra de música (the lyrics of "Tequila Sunrise", transcription/*listening*..., the song...), contudo a Co-EIL parece preferir uma relação direta da palavra “tequila” com a bebida alcoólica. Esse deslocamento semântico seguido pela expressão (You girls are having fun, aren´t you?) aponta para uma intencionalidade de demandar esclarecimentos a P1, acerca da condução da aula. Pensamos que dificilmente tais comentários não incentivariam uma resposta de P1.

Com efeito, o que se segue é uma descrição, iniciada por uma expressão de cunho humorístico (Unfortunately, we are not drinking just *listening*), do contexto de aula como forma de justificar sua atuação. Entretanto, ao final, pensamos entrever um momento em que P1 tenta transferir-se da posição de subordinado – que se reporta ao superior quando interrogado sobre suas práticas – para a posição de educador auto-suficiente –, capaz de ministrar aulas aproveitando o improviso em benefício do processo de ensino e aprendizagem, o que pode ser observado em RD 16, na justificativa (she isn't the regular student...). Com isso, P1 faz emergir não só a sua opinião (But I like this. It is more natural and productive.), como também o perfil irreverente de sua aluna (She is fun and full of surprises and she isn't the regular student). Porque P1 considera sua aluna também uma amiga (student/friend), direciona o fechamento da mensagem para a possibilidade de a aluna e a Co-EIL atarem laços de amizades (I'm sure you would like her as well), talvez como forma de enredar a Co-EIL ao ambiente descontraído da aula com essa aluna.

Essa informalidade, permeada pelo humor, parece ser uma forma que ambos, coordenador e professor, encontram para manterem um relacionamento profissional politicamente correto. O coordenador se vale de seu poder, interferindo nas aulas e cobrando; o professor que, por sua vez, resiste, enredando o coordenador em sua explicação acerca de como a aula foi conduzida e a respeito das características de A1.

Nota-se, também, a repetição do pronome pessoal em primeira pessoa do plural (We were pretty good..., we are not drinking..., we would just listen..., we tried..., we enjoyed...), muito utilizada para realçar que o falante se inclui no grupo a que ele se refere, criando o efeito de sentido de transparência do estilo de P1 que parece priorizar a troca de conhecimento por meio da amizade e de atividades em conjunto com o aluno, conforme declarado no enunciado (It was a team work and we enjoyed very much). Se, em RD 16, P1 prioriza atividades descontraídas com seus alunos para incentivar o processo de ensino e aprendizagem, em RD 17, P1 o faz dentro das prerrogativas do curso.

RD 17

> Hello A2, Congratulations!! You were able to participate on our very first phone call!! That's an historical event!!! You see, that wasn't too bad, was it? You talked for more than 15 minutes, over the phone, in English ONLY!! I am really happy for you. And we talked about your plans to buy a new car (VW or Chevrolet, only, not a Fiat). You told me about the 27 new employees who are going to start on Saturday in the factory under your supervision. You mentioned about your math test on Saturday. So as you can see, we spoke about many different subjects in English. That's wonderful! Good job!! Now after each phone class, you need to write a paragraph about the phone class and send me through *e-mail* as a reply to this one. All right? Have a great week end. I'll see you next Tuesday. Hugs, (P1)
>
> Ehhhh!!! Once again congrats! Indeed an historical event! (Co-EIL)

Ao nos coadunarmos com as propostas foucaultianas de que as relações de poder são estabelecidas entre indivíduos livres e não dominados, então, o sucesso de relações de poder não pode mais estar atrelado à coerção e a subjugação dos indivíduos. A partir disso, em RD 17, P1 lança mão das relações amistosas sobrecarregadas de entusiasmo e de incentivo (Congratulations, That's an historical event!!!, that wasn't too bad, was it? I am really happy for you, That's wonderful! Good job!!,), como dispositivo para obter o engajamento do aluno para o cumprimento das práticas exigidas no curso Intermix. Aparentemente, esse aluno resistia a cumprir os preceitos do curso; por isso, sua primeira *phone class* é considerada um evento histórico tanto para P1 (You were able to participate on our very first phone call!! That's an historical event!!!) quanto para a Co-EIL (Indeed an historical event!) que controla sinopticamente tanto P1 quanto A2. O cumprimento de uma das práticas exigidas no curso Intermix parece ser celebrado como o coroamento de um trabalho de

conscientização que, finalmente, teve ressonância na conduta do aluno. Em outras palavras, é a valorização de uma prática cujo efeito de sentido é de glória para o coordenador, para o professor e para o aluno.

Ademais, destacando a palavra "only" com letra maiúscula e dois pontos de exclamação (in English ONLY!!), o enunciador produz efeitos de sentido que tanto podem indicar realce quanto exclusão. Como palavra de realce, "só" (como tradução para "only") pode ligar-se às premissas da abordagem comunicativa de ensino de línguas que prioriza o diálogo personalizado e espontâneo, em inglês, que flui livremente por temas variados, sempre em torno de aspectos da vida dos interlocutores (about your plans to buy a new car…, about the 27 new employees…, about your math test…, many different subjects in English.), como prática para impulsionar e desenvolver a fluência na língua estrangeira. Como palavra de exclusão, "apenas" (também como tradução para "only") pode indicar ordem, ou seja, a comunicação apenas deve se dar por meio da língua estrangeira, sinalizando que o uso da língua portuguesa é uma prática a ser abolida e deixada de lado durante as aulas de inglês, pois só dessa maneira o aluno será capaz de apre(e)nder a língua alvo, nesse caso, o inglês.

Contudo, se, por um lado, P1 tenta engajar seu aluno, por outro, ao registrar por *e-mail* as atividades da aula, engaja-se, também, às exigências do curso. Esse duplo efeito de engajamento se dá pelo cumprimento ativo do que é deles esperado, isto é, que o professor exija e que o aluno cumpra o que, em RD 17, é verificado pelo uso de verbos de ação em voz ativa dos quais P1 e A2 são agentes (You were able to participate…, You talked…, we talked for more than…, we talked about…, You told me about…, You mentioned about…, we spoke about…), remetendo a efeitos de sentido que caracterizam atitude dinâmica durante a prática pedagógica por meio de conversa telefônica. Com o lembrete (you need to write…, send me through *e-mail*…,), P1, exercendo função homogeneizante sobre A2, assegura a naturalização das práticas preestabelecidas de conduta deles esperada. O imperativo de naturalizar essas práticas está sob a averiguação da Co-EIL que formula comentários, aparentemente desnecessários,

sobre as comunicações entre professor e aluno, mas que parece ter o objetivo de abrir um canal de livre supervisão e de exame.

Da mesma forma, a prática do registro, por meio da descrição das atividades, está presente em RD 18, quando P2 lança mão de uma narrativa confessional colocando-se à mercê das tecnologias de homogeneização das subjetividades.

RD 18

> (coordenação pedagógica EIL)
> Com o aluno acessando ou não o *site*, tenho tentado elaborar as aulas puxando algo de lá. No *e-mail* pós-aula eu recomendo um ou dois B/A/A para a consolidação do aprendizado. Sempre levo um artigo ou business tip do *site* e, dependendo do perfil do aluno, faço a phone class em cima de um artigo do *site*. Ainda há resistência. E alguns problemas técnicos que não soube explicar ao aluno: por exemplo, na prática de pronúncia, o aluno teve que repetir duas vezes para ouvir sua voz gravada, embora na segunda vez tenha utilizado mesmo tom/volume de voz. É um pouco decepcionante para o aluno (empenhado) escrever no *site* e não ter qualquer *feedback*. Um aluno ficou um pouco confuso por ter que escrever para o *site* e para a escola. Ele acreditava que eu estivesse acompanhando seu total desempenho no *site*. Este mesmo aluno gostaria de ter tido um *feedback* meu de seu placement test. Ele queria voltar ao teste para comentários/dúvidas específicas... Não seria ótimo se o professor pudesse acessar o placement test feito pelo aluno (não apenas o score...)? Isso demanda muita tecnologia??? Obrigada e um abraço! (P2)

P2 parece ansioso em mostrar que cumpre os procedimentos do curso por meio da descrição de suas ações (tenho tentado elaborar…, recomendo um ou dois B/A/A…, sempre levo um artigo…, faço a phone class…), o que remete a uma prática de prestação de contas, de natureza empresarial, como instrumento assegurador de bom desempenho e pró-atividade profissional. A descrição de situações de ordem atitudinal (ainda há resistências) ou técnica (alguns problemas técnicos) colabora para a produção do discurso do empregado, profissionalmente responsável, que tenta trazer soluções para a resolução de problemas. Essa conduta pode colaborar sobremaneira para a avaliação de desempenho de P2, senão para o sucesso do curso.

Lançando mão da adjetivação modalizada (pouco decepcionante), que suaviza o discurso, P2 apresenta problemas de ordem técnica que remetem a uma possível preocupação com a satisfação do aluno-cliente por meio do relato de um caso

específico que serve para questionar aspectos do curso. A preferência pela forma singular, em lugar da forma plural, e a escolha dos parênteses {o aluno (empenhado)}, que serve para explicitar o tipo de aluno, cria efeitos que visam a minimizar a particularidade do caso e a maximizar a totalidade do tipo de aluno empenhado, ou seja, a grande maioria inscrita no curso Intermix. Com isso, evidencia-se o perfil do aluno Intermix: autônomo, independente, empenhado, responsável, perfil esse não particular, mas coletivo, isto é, de todos aqueles que se submeteram às exigências do curso e que as cumprem com seriedade. Todo esse enfoque pode interessar tanto à coordenação quanto à consultoria, preocupadas sempre com a manutenção do duplo cliente (empresa e funcionário).

Em defesa do aluno Intermix, P2 deflagra questionamentos e abre espaço para reivindicações. Para isso, novamente, o recurso do relato (Um aluno ficou um pouco confuso...) serve para destacar os pontos fracos do *site*, incapaz de cumprir todas as funções normalmente desempenhadas pelo professor, ou seja, leitura, correção e fornecimento de *feedback* personalizado, acesso ao teste dos alunos. Com isso, P2 está, possivelmente, tentando encobrir algumas preocupações comuns entre professores em geral, os quais se viram ameaçados com o crescimento do EaD por talvez anteciparem uma possível redução de suas responsabilidades. Entretanto, com uma sugestão velada, P2 apresenta a reivindicação (Não seria ótimo se o professor pudesse acessar o placement test feito pelo aluno (não apenas o score...)?) que cria o efeito de tentativa de marcar tanto seu comprometimento com o curso como a segurança de seu papel de professor em EaD.

No entanto, toda a argumentação está permeada por enunciados, dirigidos a Co-EIL, cuidadosamente organizados em torno de modalizações apreciativas (um pouco decepcionante, um pouco confuso, gostaria de ter tido, queria voltar ao teste, não seria ótimo se o professor pudesse) quanto às incumbências da escola, denotando, assim, cautela em suas reivindicações. Há, também, a possibilidade de se inferir que a construção de uma interrogativa (isso demanda muita tecnologia???) remete a uma estratégia argumentativa que deflagra sua surpresa quanto à contradição de que, em um

contexto tecnológico avançado, o professor não pode ver o teste do aluno. A preocupação com uma narrativa de ordem confessional que permite o exame, o registro e a cobrança se estende em RD 19, desta vez na voz de P3:

RD 19

> I'm so happy everything work out fine! So, A3 please do the exercises at (nome do *site*) during Carnival to catch up with those last classes, ok? Yesterday, A4 and I studied the **simple past tense** a bit more. We checked some **irregular verbs**, and questions. What's a wh- question again, A4? Next class can you explain it to A3? :) We also worked on **pronunciation**: the r sound, the consonants at the end of a word (met, read, caught), and the famous th! A4, come on: THOUGHT! You guys can find further pratice on the Simple Past tense in **BEC3A2A1**. A3 try, please, please do it. And don't forget our phone class today at 2.15pm. A4, very nice that you're doing the exercises at (nome do *site*)! See you on **Thursday at 5pm**. A3, você acha que pode vir só nesta quinta neste horário? Só uma quintinha, vá! ;) Love, (P3)

O recurso de apresentar, por *e-mail*, um resumo da última aula presencial remete ao efeito de sentido de uma tentativa, da parte de P3, em provocar no aluno ausente (A3) um possível arrependimento pela perda do conteúdo ministrado (Yesterday, A4 and I studied..., We also worked on...). Com essa estratégia, P3 pode, também, objetivar fazer do correio eletrônico um instrumento para ministrar mini-aulas com características similares à aula presencial, onde o professor lança perguntas ou comandos como forma de incitar a participação e a colaboração entre alunos (What's a wh- question again, A4? :)..., Next class can you explain it to A3? ... A4, come on: THOUGHT!).

A partir de um jogo comparativo (A3 try, please, please do it. And don't forget our phone class today at 2.15pm..., A4, very nice that you're doing the exercises at (nome do *site*)!), emerge a possibilidade de P3 desejar caracterizar A4 como o aluno aplicado e A3 como aluno relapso que não faz tarefas e falta às aulas. Porque A3 parece ser um aluno que resiste, P3 lança mão da súplica (try, please, please do it), do grau diminutivo, cujo uso só pode ter efeito significativo em português (Só uma quintinha), das formas coloquiais (vá!) e de *emoticons*[43] como recursos para sensibilizar A3, de forma afetuosa, a cumprir o programa de curso. Cabe, ainda, notar o excesso de pontuação utilizada por P3, o que produz efeito de intenção de se mostrar um

[43] *Emoticons* são marcas de pontuação em forma de rostos para expressar sentimentos e estados de humor, por exemplo, ☺, representados por dois pontos e um fecha-parênteses :)

professor interativo e dinâmico; seu entusiasmo, porém, o impede de revisar sua própria redação, a fim de evitar erros ortográficos: (everything work out), em lugar de *everything work<u>s</u> out* ou work<u>ed</u> out e (pratice), em vez de *practice*.

Enfim, com o resumo da aula, com o incitamento à participação, com o jogo comparativo e com a preocupação de resgatar um aluno displicente, há indícios acerca das estratégias de que P3 se vale para registrar e documentar, aos olhos da coordenação pedagógica, sua atuação profissional. Pela forma inusitada de enviar mensagens aos alunos, P3 terá boas chances de ser considerado, pela EIL, um professor exemplar, conforme constataremos mais adiante, em RD 21 e RD 30.

Antecipamos que os próximos dois recortes versam sobre a prática de observação de aulas presenciais, visando, também, à naturalização de práticas e monitoramento de procedimentos dos professores em sala de aula. Observemos RD 20:

RD 20

> A ECI fará observação de aulas uma vez por mês por escola. As observações serão agendadas com antecedência. O foco da 1ª observação será a integração dos alunos e professores e se o esquema Intermix está funcionando. (coordenação pedagógica EIM)

Sabemos, por nossa participação na EIL, que a observação de aula já é uma ferramenta pedagógica bastante utilizada dentro da EIM e da EIL; assim, a adoção dessa prática também no curso Intermix, pela ECI é comunicada de forma explícita e direta (A ECI fará observação de aulas uma vez por mês por escola.), abrindo mão, por exemplo, do discurso indireto que visa a modalizar o conteúdo de uma mensagem. Assim, os interlocutores referem-se a uma prática que ocorrerá regularmente, e que, por estar naturalizada, é já aceita por todos, sem reservas ou questionamentos.

Outro aspecto a ser considerado é o agendamento dessa prática (As observações serão agendadas com antecedência.); com isso, professores e alunos podem se preparar

para a apresentação de uma aula que atenda aos itens constantes do *check list*[44] elaborado pela ECI. Tal agendamento produz efeitos de sentido de uma auditoria empresarial que, por meio do exame e da certificação de procedimentos, atesta a funcionalidade de um produto (se o esquema Intermix está funcionando) e garante sua qualidade, neste caso, do curso Intermix.

A fim de adentrarmos o último conjunto de nossas análises, cabe, neste momento, uma retrospectiva da situação delicada, enfrentada pela EIM, quanto à manutenção do cliente, apresentada nos RDs 08, 09, 10, e o vislumbre de melhoria dessa situação nos RDs 13 e 14. Já discorremos, a respeito de outros recortes, sobre como o *e-mail* é utilizado para a visualização e controle da conduta do professor e do aluno (RD 07, 16, 17, 18, 19), bem como da coordenação (RD 11, 12, 13, 14, 15), que se vale do *e-mail* para repassar e repetir informações como forma de registrar seu desempenho profissional. Contudo, em RD 21, verifica-se a divulgação do bom momento atravessado pela EIM graças à boa atuação dos professores da EIL que parece se destacar como uma das unidades mais bem preparadas para ministrar o curso Intermix. Assim, vejamos, a seguir, o desdobramento, dentro da EIM e EIL, do resultado de uma observação de aula, conduzida pela ECI, e que teve avaliação bastante positiva quanto ao desempenho dos professores:

RD 21

> Oi (coordenação e assistente pedagógicos EIM), tudo bem? Temos ótimas notícias da ECI. A (examinadora ECI) observou a aula de 2 professoras nossas aqui (inglês e espanhol) e deu um *feedback* excelente! Segue planilha de *feedback* em anexo. (coordenação EIM), para o refresher de janeiro, se vc quiser conversar com a teacher (P3) para que ela dê dicas de como enviar *feedback*s de phone call (que são excelentes!) para o grupo ou qquer outro quesito, fique a vontade. Conversamos mais depois. Um gd beijo (Co-EIL)

É possível observar, em RD 21, tanto o recurso à adjetivação (ótimas notícias, *feedback* excelente), como o à predicação (são excelentes), ambos expressos na forma superlativa, normalmente utilizada para enfatizar resultados surpreendentes em uma determinada situação, mas que, em RD 21, remetem a uma tônica bastante

[44] Anexo 1, p.152.

entusiástica que busca, por meio de enunciados assertivos, supervalorizar uma circunstância, possivelmente, pouco excepcional. Em outras palavras, como já observamos em RD 20, a observação de aula é antecipadamente agendada e os professores têm ciência do foco a ser avaliado na observação pela examinadora da ECI; assim, um resultado positivo parece ser uma constatação quase óbvia de um percurso previamente traçado e cumprido, pois o professor tem tempo para preparar uma aula modelar que atenda às prerrogativas de observação da examinadora, podendo, inclusive, alertar seus alunos quanto a essa aula inusitada.

Em direção a esse raciocínio, podemos inferir que tais palavras entusiásticas servem mais a outros propósitos do que apenas informar o bom desempenho de professores. Um desses propósitos poderia ser a intenção de realçar a competência do corpo docente de uma unidade em comparação às outras oito unidades. Com isso, uma das professoras mais elogiadas, P3, poderá servir de modelo para todos os outros professores. A eleição de um profissional–modelo é oportuna, pois objetiva enredar os outros professores a almejarem congratulações públicas de bom desempenho perante seus pares, sendo essa prática meritocrática bastante difundida na administração neoliberal que busca no modelo a fonte de competição entre funcionários. Em RD 21, não só P3 é destacada como modelo, mas também a EIL que, publicamente, registra seu comprometimento empresarial, oferecendo as técnicas de envio de *e-mail* por P3 (apresentado em RD 19) no curso seguinte de capacitação de professores, curso esse que reúne professores de todas as outras unidades. Contudo, vale apontar que apenas P3 recebe menção de reconhecimento, relegando a também boa atuação do professor de espanhol ao esquecimento, já que nenhuma alusão se faz ao seu desempenho.

As três próximas análises centram-se na incitação à discursivização, resultando em uma prática confessional que permite o exame e a observação acerca dos próprios enunciadores. Vejamos RD 22:

RD22

> Hi, (A5)
> Hey, you didn't call me on our last phone class. What happened? Are you okay?
> What about having the last phone class of this month on the Tuesday? Is 9:45 good for you? The subject can be the same that we chose before: your professional career. I'll be waiting for your answer! Love, (P4)

A partir de expressões de abertura e de fechamento (Hey, Love) de ordem amigável, acrescidas de questionamentos de natureza preocupante (What happened? Are you okay?), P4 abre um canal comunicativo que remete a efeitos de sentido quanto à intencionalidade de privilegiar a discursivização por parte de A5 que, ao ser estimulado a falar de si, poderá justificar o motivo que o impediu de efetivar a *phone class*. Com isso, P4 se vale da interpelação ao aluno como técnica de cobrança, registrando a impossibilidade de que um descumprimento passe despercebido sem registro ou re-agendamento.

Não só as ações ou pendências do passado devem ser registradas, mas, também, as do futuro. Assim, a pergunta retórica (Is 9:45 good for you?), que, via de regra, pressupõe resposta positiva, aliada a uma declaração no futuro do contínuo (I'll be waiting for your answer) – forma verbal que marca uma ação durativa de espera de uma resposta por parte do aluno – parecem endossar essa obrigatoriedade de pronunciamento de A5. Ademais, perante um professor que se mostra preocupado, é sempre mais constrangedor fabricar uma justificativa que seja plausível, conforme veremos em RD 23, em que o aluno tem que se justificar junto à coordenação.

RD 23

> Bom dia (A6), estamos preocupados com o seu desenvolvimento no Programa Intermix deste ano. Temos o registro de apenas 2 aulas presenciadas (2/2 e 16/3), 22% de freqüência, dentro das 9 ministradas desde Jan 2006. Podemos auxiliá-lo de alguma maneira? (coordenação pedagógica EIL).
>
> (coordenação pedagógica EIL), essa baixa freqüência realmente é motivada pelos compromissos de trabalho. Tenha certeza que a partir desse ano farei o possível para me dedicar mais. Obrigado pela ajuda. Abraços, (A6)

Mais uma vez, é através do discurso afetivo que demonstra preocupação que a cobrança é iniciada para, logo, ser incrementada por fatores numéricos (2 aulas, 22% de freqüência, 9 ministradas), considerados elementos de fácil comprovação e que

trazem efeitos de sentido de verdade inquestionável acerca da atuação de A6. O uso das formas verbais em primeira pessoa do plural (estamos, temos, podemos), indicadores de coletividade, remete à noção de que um grupo coeso preocupa-se particularmente com um aluno, o que sintoniza com o discurso comercial que tenta assegurar ao cliente que ele é a pessoa mais importante e, por isso, deve receber atenção preferencial.

Contudo, a preocupação aliada à lógica numérica, incita a resposta e o comprometimento do aluno (Tenha certeza, farei o possível, dedicar mais). É interessante notar que a resposta de A6 (Obrigado pela ajuda. Abraços) à oferta de ajuda da coordenação, que parece um lembrete de suas obrigações (Podemos auxiliá-lo de alguma maneira?), limitou-se a um agradecimento educado à cobrança desagradável, o que aponta para o desejo de ser deixado em paz. Se, em RD 22 e 23, o aluno é instigado a falar de si, em RD 24, é o professor o alvo dessa técnica de incitação à discursivização.

RD 24

> Dear A5,
> Thank you for *writing* the paragraph about your family. We will talk about it next class, ok? This week, we worked a little more on "planning the weekend" and also talked about "the best city" and "illness situations". Now I recommend you to go to BEC 3/assignment 5 to have a practice. Have a good week! Best wishes, (P4)

Há que se considerar que P4, ciente da necessidade de descrever as atividades efetuadas em aula presencial para o aluno e para a coordenação – que recebe, por cópia oculta, todos os *e-mails* trocados entre professores e alunos –, cumpre essa exigência de forma concisa, remetendo à idéia do perfil de funcionário que não deixa de executar os procedimentos pré-determinados por outrem, mas, ao mesmo tempo, aponta para uma decisão de não se envolver em demasia em uma tarefa que, possivelmente, acredita ser sem propósitos. Vemos, nessa postura, um vislumbre de resistência aos mecanismos de homogeneização das subjetividades; contudo, há que se considerar que a própria obediência a tais dispositivos, mesmo que de maneira resumida, contribui para que práticas sejam naturalizadas, ocasionando a homogeneização da conduta de qualquer maneira.

Selecionamos os três próximos recortes em torno de aspectos relacionados à atuação e à capacitação de professores, sendo RD 25 e 26 a exaltação do desempenho de um professor no curso Intermix que, ao longo de nossas análises, parece estar sendo eleito como o professor exemplar. Já RD 27 mostra outro professor com perfil diferente e que deve ser preparado para atuar de forma similar ao professor modelo. Observemos RD 25:

RD 25

> Gente,
> Olha que jóia como P3 já está utilizando o needs analysis em sala e building goals with her students!! Super important!! Muitíssimo importante também como ela teve iniciativa e já comunicou os alunos dela sobre o Satisfatômetro, de uma maneira tranqüila e natural! (P3), super congratulations pela iniciativa e pela maneira que você está direcionando suas turmas!! gde beijo (Co-EIL)

Destacamos três recursos lingüísticos, utilizados em RD 25: a inflexão exclamativa, a intensificação e a adjetivação. A inflexão exclamativa – marcada, na oralidade, pela entonação e pelo volume da voz, e, na escrita, pelo ponto de exclamação duplicado (students!!, important!!, natural!, turmas!!) –, via de regra, serve para expressar o estado de espírito do enunciador no ato da enunciação, delineando, por isso, a inflexão da voz. O segundo recurso é o uso dos superlativos absolutos (Super important!! Muitíssimo importante, super congratulations), indicadores de excesso ou grau superlativo. O último recurso é a utilização de palavras axiológicas (jóia, maneira tranqüila e natural!) que apontam para sedução por modelagem. Todos esses recursos produzem efeitos de sentido de grande entusiasmo por parte da coordenação perante a particularidade das atitudes de P3, que desenvolve técnicas complementares para obter, supostamente, a satisfação do aluno no curso Intermix.

Ademais, a escolha lexical do advérbio de tempo "já", que indica precocidade de uma ação executada antes do tempo previsto (já está utilizando, já comunicou), indica uma postura de pró-atividade[45] profissional, que, ao ser reiterada pela coordenação (ela teve iniciativa, super congratulations pela iniciativa), ganha *status* de excelência e

[45] Pró-atividade, em um contexto como esse, significa fazer, antecipadamente, o que é esperado ou exigido pela empresa; é ter iniciativa para cumprir as regras e os modelos de ensino sugeridos pela metodologia adotada pela escola. Quanto à metodologia da EIM, ver descrição na página 38.

excepcionalidade. Possivelmente, todas essas marcas que sugerem euforia do enunciador se relacionem com o fato de que o perfil pró-ativo de P3 colabora não só para arregimentar os outros professores a seguirem as mesmas práticas, como também pode trazer mérito para a coordenação que conseguiu capacitar, ou mesmo, forma(ta)r um professor a seguir os moldes do curso com sucesso. Indica, também, que a obediência aos procedimentos é benéfica tanto para o professor quanto para o aluno. O professor ganha reconhecimento por sua competência em conseguir que o aluno siga as instruções fornecidas.

Há também a referência a alguns instrumentos (needs analysis, building goals, satisfatômetro) de que os professores devem lançar mão em prol da boa condução do curso, em particular a alusão ao "satisfatômetro" (um vocábulo inventado para descrever um mecanismo de medição de satisfação do aluno-cliente) que engendra efeitos de sentido sobre o formato de ensino do curso Intermix, o qual estaria intimamente ligado às estratégias empresariais de manutenção do cliente, competitividade e índices de qualidade.

Resta, ainda, indagar acerca do motivo pelo qual a coordenação prefere mesclar, em uma mesma mensagem aos professores de inglês, enunciados em português e em inglês. Aventuramo-nos a pensar que o enunciador acredita que, dessa forma, sua mensagem se apresenta mais dinâmica e interativa, pois pode lançar mão de expressões de efeito tanto em um idioma como em outro, a exemplo de (Gente, Olha que jóia) em português e (building goals with her students!!) em inglês. Por outro lado, esta mescla de dois idiomas, também denominada *code-switching*, parece apontar para o desejo de se apresentar como um falante bilíngüe tão imerso entre línguas que não percebe que utiliza duas línguas como se fossem uma só. Tal naturalidade bilíngüe poderia despontar na oralidade, mas, mais dificilmente, na modalidade escrita. No entanto, baseadas no fato de conhecermos o enunciador de RD 25, podemos afirmar que, em situações presenciais, o mesmo não ocorre. Notamos que o mesmo enunciador prefere a língua portuguesa, mesmo quando preside reuniões de professores de inglês, ocasião essa mais

propícia para essa prática de *code-switching* ou para o uso exclusivo do inglês. Todavia, essa "dança" entre línguas, no envio de mensagens escritas, favorece o efeito de exercício de poder-saber.

No próximo recorte, verificamos como P3 continua a ser considerado um profissional de destaque, cujas idéias merecem ser repassadas para a matriz da escola em São Paulo e, conseqüentemente, para todas as outras unidades.

RD 26

> Olá (coordenação pedagógica EIM), P3 estava pilotando um schedule a parte (ver em anexo) para auxiliar o prof também a se monitorar com phone call *feedback*s e etc, mas passaremos a utilizar o encaminhado sem problemas.Vc já teria este schedule padrão para cada nível CAPI pronto? Gostaria de prepará-los já para Jan 07. Muito obrigada!. PS: vc me copia nos proxs emails que forem só para professores pls? Desta forma te ajudo localmente por aqui. (Co-EIL)

Destacamos a locução verbal cujo verbo principal "pilotar" – relativo à ação daquele que dirige, guia, orienta algo com experiência profissional – indica reiteração da pró-atividade de P3 já delineada em RD 25. A partir disso, P3 ganha autoridade para desenvolver idéias e práticas experimentais para novos métodos ou processos com o propósito de impulsionar, nos outros professores, a prática de monitoramento, em primeira instância, de si mesmos, para, a seguir, proporcionar o agenciamento da conduta dos seus alunos.

Ademais, a escolha do verbo "monitorar" – sinônimo de vigiar, verificar, acompanhar, rastrear, medir, analisar, visando a determinado fim – faz despontar efeitos de sentido de aumento de controle por meio de implementação burocrática que, no caso de RD 26, é um novo *schedule*[46] mais adequado para a escrituração do cumprimento das inúmeras práticas exigidas pelo curso Intermix. Contribuindo para esse monitoramento bilateral, nota-se o uso do verbo "auxiliar" que parece indicar uma modalização como tentativa de apagar as conseqüências que a implantação de um novo formulário mais minucioso acarretará ao professor, ou

[46] Schedule, neste caso, refere-se ao formulário que informa a distribuição dos conteúdos a serem cumpridos ao longo de um período de 100 horas, conforme figura 2, página 36.

seja, ele terá aumento de trabalho ao registrar detalhadamente o cumprimento ou o descumprimento das atividades previstas para o curso.

Se considerarmos, em RD 26, o uso da conjunção coordenativa adversativa "mas" (mas passaremos a utilizar o encaminhado sem problemas.) –, normalmente, responsável por ligar duas orações por contraste de proposições, podemos inferir que, se, por um lado, P3 tenta contribuir trazendo idéias administrativas que entusiasmam a Co-EIL, por outro, parece que a sugestão do novo formulário foi rejeitada pela Co-EIM. Tal rejeição pode ser entendida como uma maneira que a Co-EIM encontrou para frear a tentativa da coordenação da EIL de se valer de sugestões administrativas como forma de assegurar a visibilidade de sua postura empreendedora voltada para gestão de qualidade. Em outras palavras, entrevemos o movimento das relações de poder entre ambas as coordenações pedagógicas.

Ao informar que a recusa à adoção do novo formulário, sugerido por P3, ocorre "sem problemas", o enunciador cria efeitos de sentido que realçam sua provável postura empreendedora capaz de compreender um veto. Contudo, ao lançar outro pedido de natureza administrativa, quanto ao envio de cópia de mensagem (PS: vc me copia nos proxs emails que forem só para professores pls?), como uma contra-resposta, parece desejar que sua mensagem seja finalizada por equivalência de forças (entre ambas as coordenações), isto é, se declarou compreensão ao veto, em compensação, fez um pedido o que, em cômputo geral, parece nivelar a autoridade de ambas.

Porém, se assim age, não é sem o cuidado de elaborar enunciados modalizadores centrados na força que o emprego do verbo "ajudar" (Desta forma te ajudo localmente por aqui.) é capaz de produzir no imaginário do interlocutor que poderá relacioná-lo com os princípios do trabalho em equipe. Assim, o enunciador poderá se sobressair no jogo das relações de poder, delineado no jogo enunciativo em RD 26. Ademais, o repasse de *e-mails* para mais uma instância de coordenação,

nesse caso, a EIL, reflete mais um mecanismo de controle da conduta de todos (coordenações e professores), isto é, mais pessoas tendo acesso e controlando a correspondência alheia.

Se até esse ponto de nossas análises, encontramos um professor que se destaca em relação aos outros, sendo considerado um modelo por sua iniciativa de criar e sugerir procedimentos complementares, a seguir, deparamo-nos com outro professor que parece necessitar de orientação da coordenação para desempenhar suas incumbências.

RD 27

> P5 conforme conversamos a semana passada, gostaria que você preparasse super bem a aula de sexta-feira e ficasse mais em cima dos dois[47], sugerindo atividades e COBRANDO a phone-class (que é anexada com a *writing* task). Sempre faça um link para a aula seguinte. Vou conversar novamente com ele mais tarde. Se vc precisar de ajuda para preparar a aula pls me avise. (Co-EIL)

Observa-se o emprego do futuro do pretérito simples do verbo "gostar" – forma polida de presente que, comumente, remete a um desejo do interlocutor –, mas que, em RD 27, desponta como modalização introdutória, utilizada pela coordenação (gostaria), para envolver P5 e favorecer o acatamento das ordens a serem apresentadas, logo a seguir, pelos verbos "preparar" e "ficar", que aparecem no modo subjuntivo. Essa estratégia discursiva se vale de uma das características do modo subjuntivo (gostaria que você preparasse, ficasse mais em cima dos dois…), isto é, indica as modalidades de vontade do interlocutor em matizes que vão do comando ao desejo; trata-se, portanto, de um mecanismo que ameniza a imposição de uma ordem, colaborando para sua obediência e cumprimento.

Em RD 27, a via do comando, possivelmente, consubstancia-se pelo emprego do próximo verbo, "cobrar" que, escrito em letras maiúsculas (COBRANDO) aponta para uma prática desaconselhável de envio de *e-mails* considerada pouco ou nada polida, pois indica aumento do volume da "voz" do enunciador. Ademais, as formas reduzidas em gerúndio dos verbos "cobrar" e "sugerir" nas orações

[47] Refere-se à dupla de alunos integrantes de uma das classes que P5 ministra no curso Intermix.

subordinadas adverbiais (sugerindo atividades e COBRANDO a phone-class…) sugerem que tais procedimentos têm aspecto durativo, ou seja, de ação prolongada e continuada criando efeitos de sentido de que o professor não deve descuidar-se de sua responsabilidade de monitorar o agenciamento dos alunos constantemente.

É ainda interessante elucidar a gradação utilizada pelo enunciador em sua estratégia argumentativa iniciada pela modalização polida contida na forma do verbo "gostaria"; associada ao modo subjuntivo dos verbos "preparar" e "ficar" (preparasse, ficasse); redirecionada, bruscamente, para a impropriedade da caixa alta no verbo "cobrar", e finalizada pelo imperativo afirmativo de ordem, expresso pelo verbo "fazer", acompanhado pelo advérbio de tempo "sempre". Assim, o enunciador transita da polidez e da vontade de convencer à rispidez como forma de garantir que uma ordem seja acatada. Nota-se, com isso, a postura rigorosa do enunciador que, após determinar a P5 o que deve ser feito, declara que também conversará com o aluno, a fim de assegurar o cumprimento dos procedimentos.

Como vimos até o momento, há toda uma preocupação em engajar o professor em lançar mão de dispositivos, quer por meio de curso de capacitação dos professores, quer por meio de sugestão de estratégias que o habilite para a cobrança sobre os alunos que tanto o agenciam como a seus alunos. Contudo, os dois próximos recortes mostram um outro dispositivo de ordem empresarial, denominado "pesquisa de satisfação" que permite que o aluno avalie o curso e o professor. Observemos RD 28:

RD 28

Prezado aluno,
Para cada vez mais melhorarmos nossos serviços, favor avaliar seu curso Intermix até o momento:

1. Qual a sua opinião sobre as aulas presenciais e a dinâmica do professor?
2. Qual a sua opinião sobre as "phone-classes", o *feedback* e as atividades de *writing* subsequentes?
3. Você já deu início a (*sic*) apresentação de seu Intermix Project? Gostaria de comentar a respeito?
4. O curso atende as suas necessidades? Por quê?
5. O que podemos fazer para auxiliá-lo ainda mais no desenvolvimento da Língua?

> Se preferir dar seu *feedback* por telefone, não he*site* em contatar-nos pelo (número de telefone). Um abraço, (coordenação pedagógica EIL)

Por meio de cinco perguntas abertas que, aparentemente, objetivam o recebimento da opinião dos alunos quanto ao curso como um todo, notamos uma possível intenção de inquirir apenas acerca das aulas telefônicas (e suas atividades subseqüentes: *e-mail* de *feedback* e *writing*) e das aulas presenciais com foco na atuação do professor. Com isso, deixa-se de lado a possibilidade de o aluno avaliar também o uso do *site* de idiomas, a atuação da consultoria e da escola, remetendo à possibilidade de que essas outras partes do curso são inquestionáveis e imutáveis, e por isso, a opinião do aluno sobre eles é desnecessária. Assim, retira-se do aluno a avaliação desses aspectos, indicando que ao aluno não compete (ou não interessa) avaliar a estrutura organizacional do curso.

Todavia, parece que, com essa pesquisa, pretende-se destacar a existência de um canal de comunicação, ainda que limitado, entre a empresa e seus clientes, indicando que a EIM valoriza as opiniões dos alunos, interessando-se por suas reivindicações, sugestões e avaliações. Por outro lado, podemos também entrever, com o recurso da pesquisa de satisfação, uma maneira de verificar se as atividades importantes para a continuidade, manutenção e sucesso do curso são conduzidas pelos professores, conforme se observa na pergunta sobre a preparação de uma apresentação (Você já deu início a [*sic*] apresentação de seu Intermix Project?). A partir do emprego do advérbio "já", que remete à possibilidade de a referida apresentação estar em fase de desenvolvimento, incentiva-se o comentário, por parte do aluno, sobre a atividade, verificando-se, com isso, o cumprimento, ou não, de atividades preestabelecidas. A pesquisa de satisfação parece, então, ser mais um mecanismo de confirmação de execução de tarefas do que de satisfação dos alunos-clientes.

O incitamento à fala do aluno, interpelado por expressões interrogativas (Qual a sua opinião. Gostaria de comentar a respeito, O que podemos fazer para auxiliá-lo ainda mais…),

aponta para o aproveitamento de um mecanismo de ordem empresarial que sutilmente faz a publicidade da escola, se pensarmos que uma empresa-escola que possui um canal de serviço de atendimento ao cliente (SAC) está voltada para o aperfeiçoamento de seus produtos, satisfação de seus clientes e índices de qualidade possíveis pelos diferenciais das aulas presenciais e telefônicas, da dinâmica e *feedback* do professor, e da apresentação de um projeto oral. Vejamos, em RD 29, a resposta de um aluno à pesquisa de satisfação.

RD 29

> Coordenação Pedagógica EIL, as aulas presenciais e a dinâmica de P1 são ótimas! Nada a sugerir com relação a esse item. O "Phone classes" estarei iniciando nessa quinta-feira, mas posso adiantar que não gosto muito dessa forma de aula. Por quê? Não sei, apenas não gosto. Gostaria que as aulas de phone-classes, no meu caso, fossem suspensas. Realmente não me sinto bem com esse tipo de aula. (A7)

Verifica-se que A7, rapidamente, comenta sua opinião quanto às aulas presenciais de P1 e, em seguida, parte para a particularidade de seu caso, ou seja, a *phone class*, o que remete ao endosso de que a pesquisa é, perante A7, um canal disponível para a solução dos problemas individuais. O emprego do verbo auxiliar “estar” no futuro do presente seguido do verbo principal “iniciar” em gerúndio aponta para uma habilidade de A7 em mencionar que a falta no cumprimento das aulas telefônicas encontra-se solucionada com a possibilidade de acontecer em data futura já agendada. A partir daí, cria-se também uma forma de realçar a promessa futura, apagando o atraso da tarefa, no presente. A possibilidade e a promessa de cumprimento da aula telefônica são colocadas ainda mais em dúvida pelo uso da conjunção coordenada adversativa “mas”, que indica oposição de intenção, ou seja, ao expressar que não gosta do formato dessa aula, A7 abre caminho para a justificativa de, provavelmente, não efetuar o prometido em razão da alegação de não estar satisfeito com o formato.

Partindo-se do ponto de vista de que se trata de uma pesquisa de opinião, A7 parece sentir-se à vontade para declarar seu desagrado, bem como reivindicar a suspensão da *phone class* em seu caso particular, o que remete a uma possível resistência de A7 quanto às imposições do curso Intermix. Sabemos, por nossa

experiência como professora do curso Intermix, que poucos alunos do curso gostam de participar da aula telefônica; a maioria a vê como uma atividade difícil de ser cumprida. A ausência de aulas telefônicas traz problemas para os professores que são constantemente lembrados de suas responsabilidades em convencer o aluno a cumpri-las. Conforme destacamos ao longo deste trabalho, o envio de *e-mails* de *feedback* das aulas telefônicas é uma forma de a coordenação pedagógica verificar se os alunos estão cumprindo essa atividade e se os professores, por sua vez, estão enviando as mensagens de *feedback* por meio eletrônico, ou seja, o *e-mail* como mecanismo de verificação, monitoramento e agenciamento dos indivíduos.

Finalizando os excertos aqui trazidos como parte da análise do *corpus*, apresentamos nosso último recorte que versa sobre a reafirmação de ser P3 o professor exemplar dentre todos os outros professores das três escolas atuantes no curso Intermix. P3 juntamente com P6 (que, em RD 21, não recebeu igual reconhecimento em comparação a P3), consagram o padrão de qualidade da EIL.

RD 30

> Oi (nome da diretoria pedagógica da EIL), **excellent news**! ECI disse que fechamos o ano com **chave de ouro**! **Elogiou MUITO** as aulas de P3 e disse que reforçou com a (diretoria ECI) que se eles tivessem que identificar uma aula modelo Intermix P3 seria a escolhida. Brincou agora que o padrão de qualidade é o "P3" e que usará esta aula como benchmarking para as outras escolas. Elogiou muito a bagagem, o controle, a percepção, o know-how, a sensibilidade (e por aí vai..) dela. **Excelente**! Também elogiou MUITO a P6 e disse que ela é gracinha e quietinha mas (*sic*) que na aula ela é um "touro". Tem uma **super bagagem** e consegue manter o ritmo da aula o tempo todo. Diz que ela levou uma **atividade fantástica** de mú*sic*a utilizando o corpo humano e que se ela visse professores que fizessem metade do que ela fez, ela estaria **muito feliz**. Bom, terminou dizendo que fechamos com chave de ouro e outras cositas de procedimento. Turmas novas serão divididas em Fev e o início será em março. Ela disse para nos prepararmos pois (*sic*) acha que serão muitas turmas novas!! (coordenação pedagógica EIL)

Da mesma forma que, em RD 21 e RD 25, notamos, em RD 30, a quantidade de adjetivos e advérbios superlativos (excellent news, chave de ouro!, Elogiou MUITO, Excelente!, super bagagem, atividade fantástica, muito feliz) que indicam entusiasmo frente ao perfil diferencial concedido a P3. Se, por um lado, P3 é descrito por elenco de qualidades (padrão de qualidade, muita bagagem, controle, percepção, *know how*,

a sensibilidade), que remetem à exaltação tanto de boa *performance* quanto de indubitável experiência, por outro lado, P6 é caracterizado por diferentes expressões (gracinha, quietinha, "touro", super bagagem, mantém o ritmo), que tanto podem criar efeitos positivos quanto contraditórios, ou seja, ser um "touro" pode significar aspereza de modos e não, necessariamente, rigor ou competência profissional.

Ademais, o fato de P6 conseguir manter o ritmo da aula pressupõe um professor duro e exigente, que utiliza todos os momentos da aula com atividades e tarefas. Esse ritmo acelerado de aula pode ser considerado favorável pela consultoria, porém os alunos, que se dividem entre o trabalho e o estudo, podem vê-lo como um problema. Assim, aquilo que Co-EIL reporta, da fala da examinadora da ECI, acerca das aulas do professor talvez não seja necessariamente a opinião dos alunos ou o que eles considerariam como favorável.

Através dessa forma de construir a comparação entre P3 e P6, delineia-se uma propensão para, efetivamente, eleger P3 como o professor exemplar que traz bons resultados para a escola, ou seja, um professor cujas práticas pré-determinadas pelo curso já foram internalizadas e naturalizadas sendo capaz de produzir procedimentos complementares que se afirmam como dispositivos de agenciamento das subjetividades dos indivíduos.

É importante também observar, neste recorte, a recorrência do discurso indireto, caracterizado pela reportagem da fala do enunciador a terceiros (disse que fechamos o ano…, **Elogiou MUITO** as aulas…, disse que reforçou…, Brincou agora que o padrão…, Elogiou muito a bagagem…, Também elogiou MUITO a P6 e disse que ela é…, Diz que ela levou uma **atividade fantástica**…, terminou dizendo que fechamos com…, Ela disse para nos prepararmos…), remetendo ao efeito de verdade, trazido pela voz do outro como argumentação por autoridade, neste caso, a examinadora da ECI que, por sua posição de autoridade, confere maior fidedignidade ao dizer da Co-EIL que, ao repassar a boa nova à direção da EIL, registra também seu bom trabalho na forma(ta)ção dos professores sob sua supervisão.

Chegamos ao fim deste segundo conjunto de análise, concluindo que a utilização do *e-mail*, no curso Intermix, colabora para a vigilância dos sujeitos. Vimos que essa vigilância ocorre tanto pelo recurso da cópia oculta, que permite a interferência da coordenação pedagógica, quanto pelo incentivo à fala dos sujeitos, produzindo registros sobre a conduta e o cumprimento dos procedimentos exigidos pelo curso. Assim, a visibilidade, que permite o exame, e a dizibilidade que permite o registro, contribuem para a manutenção das informações e dos dados que são disponibilizados, espontaneamente, pelos sujeitos nas sociedades de controle. Em outras palavras, o sujeito colabora, despercebidamente, para o agenciamento de sua própria conduta. Vimos, também, que P3 é destacado como o professor exemplar cuja boa *performance* deve servir de modelo para os demais. A divulgação da conduta do bom professor é, especialmente, importante, pois colabora para o agenciamento dos outros professores que ainda não conseguiram se adaptar ao modelo de EaD do curso Intermix.

CONCLUSÃO

Na introdução, apresentamos o *objetivo geral* desta pesquisa que se resume em problematizar as relações de poder-saber em contexto virtual de gestão de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Direcionamos os *objetivos específicos* a fim de discutir o discurso de autonomia do sujeito em EaD; questionar o uso dos *e-mails* em contexto de gestão de ensino; e refletir sobre as práticas discursivas que normatizam as tecnologias do eu. Para isso, partimos da *hipótese* de que o discurso pedagógico está totalmente permeado pelo discurso empresarial, de bases neoliberais, que considera a fórmula "gestão de qualidade" a resposta para o ensino de qualidade. Indagamos, ainda, qual seria o funcionamento desse contexto de gestão de ensino de qualidade; como se daria a legitimação de mecanismos de relações de poder-saber; e quais seriam as conseqüências na constituição das subjetividades. No segundo capítulo, descrevemos o *locus* desta pesquisa que se organiza em torno de algumas empresas independentes e, que estão responsáveis pela condução do curso de idiomas, constituindo, assim, as condições de produção. O terceiro *e* quarto capítulos foram divididos em duas partes: uma teórica e outra analítica.

No terceiro capítulo, a parte teórica foi dedicada à discussão do projeto neoliberal e sua incidência no escopo educacional de nosso país por meio da noção de qualidade total. Mais amiúde, discutimos a delegação de responsabilidades como um fator que visa à aquisição de autonomia que servirá para que o indivíduo se valha de esforços próprios para a conquista do sucesso profissional e acadêmico. Imbuído desse raciocínio – que engloba a autonomia, a formação continuada e a capacidade produtiva –, o indivíduo é envolvido na lógica neoliberal muito preocupada com o mercado, a competição e a gestão. Essa tríade prescinde da noção de qualidade, considerada elemento chave para o sucesso empresarial.

A qualidade é, portanto, o que promove a diferença entre competidores. Contudo, diferentemente do que acontecia no passado, a concepção de qualidade já não

mais se relaciona exclusivamente com o produto em si (matéria-prima e manufatura), mas com a gestão de todos os serviços necessários para que a produção de um determinado produto ocorra dentro dos parâmetros preestabelecidos. Equacionando-se o custo processual, a boa gestão relaciona-se com o tempo, a operacionalização, as máquinas, os indivíduos e os procedimentos, sendo esses os elementos que qualificam um produto final. Assim, a disseminação de mecanismos neoliberais por todo o tecido social se dá graças à atividade econômica, dinamizada pela competição em que se aliam gestão e controle.

A parte analítica do terceiro capítulo foi direcionada para a problematização do discurso de autonomia no curso Intermix, verificando seu funcionamento no contexto de gestão de qualidade. Selecionamos dentre os inúmeros *e-mails*, trocados entre coordenadores, professores e alunos, aqueles que, de forma emblemática, representavam situações recorrentes. Dessa forma, a seleção dos recortes resultou na classificação de categorias em torno da autonomia do aluno e da gestão de ensino. A análise dos sete primeiros recortes mostrou a importância do discurso de autonomia para constituir o perfil do aluno em EaD. A conscientização, que é prioritária na fase introdutória ao curso, é desencadeada pela discursivização sobre a delegação de responsabilidades, servindo para ocultar a transferência, para o aluno, de tarefas administrativas e pedagógicas. Todavia, essa delegação é apresentada como um dos aspectos inovadores do curso semi-presencial em comparação ao formato presencial, tradicionalmente marcado pela impossibilidade de o aluno conduzir seus estudos de maneira autônoma.

Vimos que, tanto a ênfase dada ao perfil do aluno de EaD, quanto a delegação de responsabilidades ao aluno constituem, também, uma oportunidade de fazer propaganda publicitária da escola de idiomas que, por ter credenciamento em um formato de curso considerado moderno por seu idealizadores, ganha certificado de qualidade de ensino. A conscientização acerca do perfil esperado do aluno aparece como um dos maiores obstáculos a este contexto de ensino, fato observado pela insistência dada à autonomia, independência e autodidatismo. Em consonância

com nosso primeiro objetivo de pesquisa, colocamos em questão o discurso do perfil autônomo do aluno, já que tal perfil é construído em torno de atitudes preestabelecidas e pré-selecionadas por outrem e não pelo próprio aluno como é preconizado por estudiosos em EaD. Desse modo, com a análise foi possível entrever que o perfil esperado não é o de um aluno autônomo, mas sim autômato que deve auto-forma(ta)r-se, a fim de cumprir um conjunto de práticas que resultam na homogeneização de sua conduta.

Nos nove recortes subseqüentes, observamos o funcionamento da gestão de ensino de qualidade que lança mão da discursivização de preceitos empresariais para todas as situações educacionais, com o intuito de assegurar a manutenção do cliente, no caso a EMC. Analisando a conclamação à colaboração de todos os professores para conquistar o sucesso empresarial, concluímos que o sucesso da gestão de qualidade é considerado mais importante do que o do próprio ensino. Com efeito, verifica-se, nos RDs 13 e 14, a relevância dos princípios da gestão de qualidade para a solução de problemas, assegurando, assim, a qualidade do curso no âmbito da competitividade empresarial. Vimos, também, o plano de ação começando a surtir efeito graças ao agenciamento bilateral de professores e alunos, o que ajuda a garantir a continuidade do curso Intermix. Assim, problematizando o discurso de autonomia do sujeito em EaD, verificou-se a equalização de que gestão de qualidade promove ensino de qualidade, distanciando-se, assim, dos aspectos pedagógicos, e aproximando-se dos administrativos.

Acreditamos que toda a discussão empreendida no terceiro capítulo corroborou a hipótese inicial de que o discurso pedagógico está totalmente permeado pelo discurso empresarial, de bases neoliberais, que considera a fórmula “gestão de qualidade” a resposta para o ensino de qualidade. Por conseguinte, cumpriu, também, o primeiro objetivo do projeto de pesquisa que consistiu em discutir o discurso de autonomia do aluno em EaD, verificando seu funcionamento no contexto de gestão de ensino de qualidade. Esse funcionamento relaciona-se com

a conscientização do perfil de autonomia a ser construído, com a delegação de novas responsabilidades ao aluno e com a aplicação de procedimentos de cunho empresarial para solução de problemas e manutenção do cliente. Todos esses fatores contribuem para alcançar o selo de qualidade de ensino.

No quarto capítulo, o arcabouço teórico contou com as contribuições teóricas de Foucault – quanto às tecnologias de dominação, da sociedade soberana, e tecnologias normatizadoras do eu, da sociedade disciplinar; e de Deleuze – no que se refere à estrutura sinóptica instaurada na sociedade de controle, mais incisivamente, com o avanço do aparato tecnológico e virtual no limiar deste terceiro milênio.

Nas sociedades disciplinares, o confinamento de doentes ou criminosos e, mais tarde, a criação de instituições (escolas, hospitais, fábricas, quartéis, etc.) permitiram que um saber sobre os indivíduos fosse construído. As instituições cujas estruturas disciplinam, treinam e moldam os indivíduos pelo exame, pela norma e pelo cumprimento de operações previamente definidas, foram responsáveis pelas tecnologias normatizadoras do eu. É a partir da repetição constante que essas tecnologias chegam a ser naturalizadas e internalizadas pelos indivíduos até se tornarem tão transparentes, alcançando invisibilidade. Com isso, regimes de verdade ditados pela autoridade do saber constituíram-se em um laboratório do poder, possibilitado por práticas discursivas relativamente simples, como a confissão e o exame perante os especialistas. Assim, a normatização da conduta engendrada por dispositivos, tal qual a prática discursiva, colaborou para que o sujeito se tornasse objeto de saber para si e para os outros, propiciando o desenvolvimento das tecnologias do eu que agenciam o sujeito.

Se na sociedade disciplinar há o enclausuramento em uma infra-estrutura concreta com visibilidade da vigilância, na sociedade de controle dos dias de hoje, verifica-se a ausência de estrutura física e espacial e a invisibilidade da vigilância. Contudo, em ambas as estruturas as práticas que incitam à confissão e ao exame estão

presentes. Porém, na sociedade de controle, o incitamento para que o sujeito fale de si ou que permita o exame é conduzido sutilmente pela modalização enunciativa que se apresenta, por exemplo, na forma de oferecimento de serviços ou de auxílio. O poder é, então, exercido já não mais pela coerção, mas pela sedução.

Neste quarto capítulo, desdobramos nossa hipótese inicial, considerando que a concepção de gestão de qualidade assegurada pelo aparato tecnológico, via *e-mails* – ferramentas virtuais tanto de observação de procedimentos quanto de controle do sujeito, considerado autônomo e autodidata – pode legitimar, sobremaneira, as relações de poder-saber e ter conseqüências na constituição das subjetividades. Assim, separamos alguns *e-mails* que mostravam o aspecto mais virtual do controle dos discursos, ou seja, aqueles em que o recurso da cópia oculta trouxe a interferência, por exemplo, da coordenação pedagógica. Lembramos que o curso Intermix é denominado *In-Company*, o que significa que as aulas não ocorrem nas dependências da escola e, sim, nas da empresa. Por isso, na EIM, há a exigência de que os professores desse curso, ao enviarem *e-mails* aos seus alunos, o façam com cópias para a coordenação e diretoria pedagógicas. Com isso, cria-se um mecanismo de controle tanto dos professores e alunos quanto das aulas, contribuindo para o monitoramento, à distância, das operações de um curso que, por não ser ministrado presencialmente e internamente na escola, poderia parecer inexistente, ou ao menos ficar invisível ao olhar do departamento pedagógico da EIM.

A partir da análise, vimos que a prática de copiar uma mensagem para outros destinatários (muitas vezes, utilizando o recurso da cópia oculta) se caracteriza como um mecanismo de natureza sinóptica. Com ela, os coordenadores podem observar o relacionamento entre professores e alunos ou pontuar o cumprimento das determinações do curso, dentre as quais, a realização das tarefas *on-line* e das aulas telefônicas. Ademais, esse instrumento de controle serve para verificar a atuação e o compromisso profissional do professor que deve incentivar e, ao mesmo tempo, cobrar, de seus alunos, o cumprimento das atividades exigidas pelo

curso. Ao produzir registros, via correio eletrônico, das obrigações cumpridas, a fim de provar responsabilidade e competência, os enunciadores alimentam um banco de dados de vigilância sinóptica, por meio da qual é possível perceber as tramas do poder que opera em rede, envolvendo a todos.

A partir da dizibilidade, originada do incentivo de falar de si, coordenadores, professores e alunos cumprem uma exigência bastante característica do envio de *e-mail* em termos gerais, ou seja, o registro silencioso. Diante desses resultados analíticos, colocamos em questão o uso do *e-mail* em contexto de gestão de EaD, por apresentar um caráter de documento comprobatório de quem disse o quê, e de quem fez, ou não fez. Diante dessa prática, afasta-se a possibilidade de pensar o *e-mail* como um simples meio missivista informal. O *e-mail* ganha, cada vez mais, a característica de um documento. Daí a insistência, no curso Intermix, de que os professores e os alunos se comuniquem via *e-mail*, não esquecendo do aconselhamento feito pela coordenação pedagógica, de que os professores tenham cautela e cuidado na cobrança das incumbências de seus alunos. Além disso, a análise assinalou a importância da modalização enunciativa nas correspondências enviadas por coordenadores e professores, como forma de suavizar o exercício do poder e da vigilância. Assim, alcançamos nosso segundo objetivo de pesquisa ao questionarmos uso dos *e-mails* no contexto de gestão de ensino do curso Intermix, enquanto ferramenta virtual de controle operacional.

Nosso terceiro objetivo de pesquisa pôde ser desenvolvido pela observação das práticas que propiciam a visibilidade e a dizibilidade, caracterizadas, na EIM, pelo curso de capacitação de professores, pelo formulário *needs analysis,* pela pesquisa de satisfação, pela observação de aula, pela prática de *feedback, pelo* envio de *e-mails,* pela supervisão *on-line*, pelos relatórios mensais de aproveitamento. Todas essas práticas visam a supervisionar o cumprimento das exigências específicas do curso Intermix (aulas telefônicas, atividades e relatórios *on-line*, *e-mail* de *feedback*), configurando mecanismos eletrônicos de controle, possíveis graças aos dispositivos da confissão, pelo incitamento da fala, e do exame, pelo registro

eletrônico da conduta, os quais, por extensão, legitimam os mecanismos de relações de poder-saber e o agenciamento dos sujeitos.

Particularmente os RDs 21, 25, 26 e 30 mostraram como essas práticas discursivas naturalizam e normatizam o uso de tecnologias do eu, produzindo homogeneização das subjetividades: P3, por exemplo, é selecionado como o professor-padrão que conseguiu assimilar as características do formato de ensino do curso Intermix, cumprindo, com excelência, todos os procedimentos estabelecidos. Sua atuação mostra, também, iniciativa para criar mais procedimentos de controle, por exemplo, a sugestão de um formulário mais detalhado das atividades do curso em que constam as obrigações de professores e alunos. Vimos, também, que a observação de aula e a pesquisa de satisfação ajudam, particularmente, na compreensão das conseqüências do uso das tecnologias do eu, neste contexto de ensino, para a constituição das subjetividades, respondendo a nossa última pergunta de pesquisa.

Com efeito, em decorrência da preocupação com a manutenção do cliente, há o enaltecimento da suposta opinião dos alunos, através do instrumento da pesquisa de satisfação que avalia o professor e sua prática pedagógica. Conseqüentemente, o professor, ciente de que está sob avaliação constante, monitora e adapta sua atuação, visando a garantir bons resultados na pesquisa de satisfação a ser respondida por seus alunos. A observação de aula, igualmente, se caracteriza como um forte instrumento de moldagem das subjetividades, pois o professor é examinado pela coordenação da consultoria quanto à forma de ministrar suas aulas. Deve, por isso, adequar seu plano de aula, trazendo ao exame atividades que contemplem os requisitos constantes do formulário de observação de aula[48], com o intuito de receber bons comentários sobre sua atuação, garantindo, assim, a sua permanência na escola.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa foi concebida e desenvolvida com o propósito de refletir sobre a prática docente e discente dentro de uma instituição de

[48] Anexo 1, p.152.

ensino, questionando discursos bastante cristalizados em nossa sociedade, que enunciam que a atividade pedagógica deve, inquestionavelmente, ser submissa à lógica do mercado. Acreditamos que a problematização acerca das práticas educacionais, particularmente do EaD, é bastante pertinente, considerando que, cada vez mais, é recorrente o envolvimento de coordenadores pedagógicos e professores com as questões administrativas e empresarias relacionadas a gestão do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de angariar e de manter alunos, pressupondo que, com o aumento do número de alunos, há mais ofertas e oportunidades de trabalho para os profissionais da educação.

Do exposto nesta pesquisa, decorre que a constituição das subjetividades é resultante do agenciamento produzido a partir do exame, da vigilância e da confissão, no caso dos professores, e do perfil de autonomia, da conscientização e da delegação de responsabilidades, no caso do aluno. Sub-repticiamente, estes dispositivos discursivos, controlados sinopticamente, vão sendo internalizados e naturalizados pela repetição de práticas discursivas, a ponto de se tornarem invisíveis, ocultando, por isso, o exercício do poder que permite o agenciamento das subjetividades que engloba a todos como uma rede, em que uns controlam outros e vice-versa.

Finalizamos nossa pesquisa, problematizando a disseminação dos interesses financeiros do projeto neoliberal que, aliado ao discurso tecnológico, formata professores em gestores, alunos em clientes e educação em produto. Essa nossa problematização é pautada na convicção de que, em uma sociedade de homens livres, há sempre a possibilidade de se abrir espaço para o questionamento, para o debate e para a discussão de temas contemporâneos. Essa reflexão vai ao encontro do pensamento foucaultiano que defende que se poder produz saber e, se é no interior da articulação entre saber e poder que se produz o sujeito, então, é, igualmente, coerente pensar as relações de poder-saber a partir da liberdade dos indivíduos que, por não estarem dominados, podem resistir. Em uma palavra, nas relações de poder-saber são intrínsecas a liberdade e a resistência.

Outrossim, é por meio de investigação ética e de análise das técnicas abusivas de governo que a resistência aos excessos das relações de poder na sociedade poderá ocorrer. O saber relaciona-se com a ética dos homens livres, instituindo a liberdade individual (Foucault, 1984 [2004:264]). Se, por um lado, somos todos governados, por outro, não estamos dominados e, por isso, somos livres para resistir e virar o jogo. É para isso que, modestamente, pretendemos contribuir com a divulgação desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAEAD (2007) *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*. Publicação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Instituto Monitor, Secretaria de Educação a Distância do MEC (Seed/MEC), lançado no Seminário Nacional da ABED, Recife: PE, abril 2007. Disponível em <http://www.universia.com.br/ead>, acesso em 06-05-07, 17h57min.

AQUIFOLIUM EDUCACIONAL, disponível em <http://www.aquifolium.com.br> acesso em 05/05/07, 18h58min.

ALAVA, S. & Colaboradores (2002) *Ciberespaço e Formações Abertas: Rumo a Novas Práticas Educacionais?* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Editora Artmed.

AMARANTE, M. de F. S. (1998.) *Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: A Excelência e o Avesso da Excelência*. Tese (Doutorado em lingüística Aplicada), Unicamp IEL, Campinas, SP.

AMARANTE, M. de F. S. (2005) Discurso Pedagógico em um Contexto de Ensino/Aprendizagem de Inglês a Distância: Condições de Produção e Materialidade Lingüística. *Letras: Revista da Faculdade de Letras*. PUC-Campinas, SP: Centro de Linguagem e Comunicação. Volume 241, números 1, p. 9-27 Jan./Jun.

AUTHIER-REVUZ, J. (1998) *Palavras Incertas: As Não–Coincidências do Dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

BAUDRILLARD, J. (1997) *Tela Total: Mito-Ironias da Era do Virtual e da Imagem*. Organização e Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 3ª edição. 2002.

BAUMAN, Z. (1998) *Globalização: As Conseqüências Humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, edição brasileira 1999.

BAUMAN, Z. (2000) *Modernidade Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, edição em língua portuguesa 2001.

BAUMAN, Z. (2004) *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, edição em língua portuguesa 2005.

BELLONI, M.L. (1999) *Educação a Distância*. Campinas, SP: Autores Associados.

BOUCHARD, P. (2002) Autonomia e Distância Transacional na Formação a Distância. In: ALAVA, S. & Colaboradores. Ci*berespaço e Formações Abertas: Rumo a Novas Práticas Educacionais?* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Editora Artmed. p. 71-84.

BRAGA, D.B. (2004) Linguagem Pedagógica e Materiais para Aprendizagem Independente de Leitura na WEB. In. COLLINS, H. & FERREIRA, A. (orgs.) *Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet: As Faces da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 157-184.

BRAGA, D.B. & COSTA, L.A. (2000) O Computador como Instrumento e Meio para o Ensino/Aprendizagem de Línguas. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas SP: (36) jul/dez, p 61-79.

BROWN, H.D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

COLLINS, H. (2004) Interação e Permanência em Cursos de Línguas Via Internet. In. COLLINS, H. & FERREIRA, A. (orgs.) *Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet: As Faces da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 51-80.

COLLINS, H. & FERREIRA, A. (orgs.) (2004) *Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet: As Faces da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CORACINI, M.J.R.F. (1991a) U*m Fazer Persuasivo: O Discurso Subjetivo da Ciência*. Campinas, SP: Editora Pontes. 2ª edição, 2007.

CORACINI, M.J.R.F. (1991b) *Análise de Discurso: em Busca de uma Metodologia*. D.E.L.T.A. São Paulo, Associação Brasileira de Lingüística. vol. 7, nº 1, p. 333-355.

CORACINI, M.J.R.F. (org.) (1995) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Editora Pontes.

CORACINI, M.J.R.F. (org.) (1999) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Editora Pontes.

CORACINI, M.J.R.F. (2007) *A Celebração do Outro: Arquivo. Memória e Identidade: Línguas (Materna e Estrangeira), Plurilingüismo e Tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CORACINI, M.J.R.F. (2007) Pós Modernidade e Novas Tecnologias – No Discurso do Professor de Línguas. In. CORACINI, M.J.R.F. *A Celebração do Outro: Arquivo. Memória e Identidade: Línguas (Materna e Estrangeira), Plurilingüismo e Tradução.* Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 209-224.

COSTA, R. da (2004) Sociedade de Controle. São Paulo: SP. *Scielo* Brazil: São Paulo em Perspectiva, volume 18, nº 1, disponível em http://www.scielo.br acesso em 20-07-07, 18h43min.

CUNHA, C. & CINTRA, L.F.L. (2001) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 3ª edição.

DANTAS, M. (2007) *O Ensino a Distância no Ambiente Corporativo, uma Ferramenta de Educação Continuada*. Disponível em <http://www.aquifolium.com.br/artigos/martorelli.html> acesso em 05/05/07, 19h16min.

DELEUZE. G. *Conversações 1972-1990* (1990) Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo, SP: Editora 34, 5ª reimpressão, 2006.

ERIBON, D. (1990) *Michel Foucault 1926-1984*. Tradução de J.L. Gomes. Lisboa, Portugal. Edição "Livros do Brasil" Lisboa. Coleção Vida e Cultura.

FERREIRA, A. (2004) Avaliação de Aspectos Motivacionais da Interface de Cursos de Inglês Baseados em WEB com WEBMAC (Website Motivational Analysis Checklist). In. COLLINS, H. & FERREIRA, A. (orgs.) *Relatos de Experiências de Ensino e Aprendizagem de Línguas na Internet: As Faces da Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 15-50.

FLORENCE, M. Foucault (1984) In. *Michel Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos V, p. 234-239. 2004.

FOUCAULT, M. (1969) *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária, 7ª edição, 1ª reimpressão, 2005.

FOUCAULT, M. (1971) *A Ordem do Discurso.* São Paulo, SP: Edições Loyola, 7ª edição, 2001.

FOUCAULT, M. (1975) *Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 29ª edição, 2004.

FOUCAULT, M. (1976) *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 5ª edição, 1984.

FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 11ª edição, 1993.

FOUCAULT, M. (1984) A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: *Michel Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos V, p. 264-287. 2004.

FOUCAULT, M (1988) Verdade, Poder e Si Mesmo. In: *Michel Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos V, p. 294-300. 2004.

FRADE, M. MEC Cria Índice para Avaliar Aprendizado dos Alunos. *Plano de Metas do PDE – IDEB*, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php> acesso em 03/05/07, 20h29min.

FRANCO, M.A. (2000) Informática e Poder: Uma Leitura de Foucault. *Revista de Informática e Tecnologia (RIT)*. Campinas, SP: Informática na Educação nº. 09, disponível em http://www.ccuec.unicamp.br/revista, acesso 19-07-07, 16h44min.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, Coleção Leitura, 35ª edição.

FREIRE, M.M., ABRAHÃO, M.H.V., BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) (2005) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Editora Pontes e ALAB.

GADET, F. & HAK. T. (1969) *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Pêcheux*. Tradutores Bethânia S. Mariani… [*et al.*]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York, NY: BasicBooks: a member of the Perseus Book Group.

GENTILI, P.A.A. & SILVA. T.T. (Orgs.) (1994) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária.

GENTILI, P.A.A. (1994) O Discurso da "Qualidade" como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional. In: GENTILI, P.A.A. & SILVA. T.T. (Orgs) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas.* Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária, p. 111-177.

GEDUC (2007) *V Congresso Brasileiro de Gestão Educacional*, disponível em http://www.humus.com.br/evento_geduc.htm>, acesso em 06/05/07, 14h13min.

GIUSTA, A. da S. & FRANCO, I.M. (2003) *Educação a Distância: Uma Articulação entre Teoria e Prática*. Porto Alegre, RS: EDIPUC.

GONZALEZ, M. (2005) *Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância.* São Paulo, SP: AVERCAMP.

GREGOLIN, M. do R. (2004) *Foucault e Pêcheux: Na Análise do Discurso – Diálogos & Duelos*. São Carlos, SP: Editora Claraluz.

HENRY, P. (1969) Os Fundamentos Teóricos da "Análise Automática do Discurso" de Michel Pêcheux. In. GADET, F. & HAK. T. *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethânia S. Mariani… [*et al*.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 18-38. 1990.

HOUAISS, A. (2001) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Objetiva. Instituto Antônio Houaiss.

HOUAISS, A. (2007) *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Editado pela Editora Objetiva sob autorização do Instituto Antonio Houaiss. Distribuído pela Editora Moderna, Sistema UNO. Versão para Windows 95, 98, ME, 2000, NT e XP.

KENSKI, V.M. (2003) *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância*. Campinas, SP: Papirus Editora, Série Prática Pedagógica. 2ª edição, 2004.

LARROSA, J. (1994) Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T.da (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª edição, p. 35-86, 2000.

LÉVY. P. (1995) *O que é o Virtual?* Traduzido por Paulo Neves. São Paulo, SP: Editora 34. 7ª reimpressão, 2005.

LÉVY, P. (2000*)* A Revolução Contemporânea em Matéria de Comunicação. In: MARTINS, F.M. & SILVA, J.M. (orgs) *Para Navegar no Século XXI: Tecnologias do Imaginário e Cibercultura*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina e EDIPUCRS, 2ª edição*,* 195-216.

LIPOVETSKY, G. (1987) *O Império do Efêmero: A moda e seu Destino nas Sociedades Modernas*. Traduzido por Maria Lúcia Machado. São Paulo, SP: Cia das Letras, 7ª reimpressão, 1989.

LITWIN, E. (ORG.) (2001) *Educação a Distância: Temas para Debate de uma nova Agenda Educativa*. Porto Alegre, RS: ArtMed.

LOBO, F.S. (2002) *Educação a Distância: Regulamentação*. Brasília, DF: Plano.

LOISELLE, J. A (2002) Exploração da Multimídia e da Rede Internet para Favorecer a Autonomia dos Estudantes Universitários na Aprendizagem. In: ALAVA, S. & Colaboradores. *Ciberespaço e Formações Abertas: Rumo a Novas Práticas Educacionais?* Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Editora Artmed*,* p. 107-116.

MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A.C. (orgs.) (2004) *Hipertextos e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna.

MARSHALL, J. (1994) Governabilidade e Educação Liberal. In: SILVA, T.T.da (Org.) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª edição, p. 21-34, 2000.

MASCIA, M.A.A. (2002) *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma Análise das Relações de Poder-Saber do Discurso Político Educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Fapesp.

MASCIA, M.A.A. (2006) (Des)subjetivações Bilíngües no Ciberespaço*. Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso,* Porto Alegre, RS. v.1.

MARTINS, F.M. & SILVA, J.M. (orgs) (2000) *Para Navegar no Século XXI: Tecnologias do Imaginário e Cibercultura*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina e EDIPUCRS, 2ª edição.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). *Conheça as Ações do PDE*, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.phpr>, acesso em 03/05/07, 20h29min.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) *Secretaria de Educação a Distância (SEED).* Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/index.hph>, acesso em 06-05-07, 19h05min.

MORAES, R. A. & FIORENTINI, L. M. R. (2003) *Linguagens e Interatividade na Educação a Distância*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora.

MORAN, L.M. (2007) A E*ducação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar Lá*. Campinas, SP: Papirus.

MORAN, J.M. (2002) *O Que é um Bom Curso a Distância*. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm> acesso em 18-05-07, em 13-05-07, 23h13min.

MOTTA, M. B. da (1994a) (organização e seleção de textos) *Michel Foucault: Estratégia, Poder-Saber*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos IV. 2006.

MOTTA, M. B. da (1994b) (organização e seleção de textos) *Michel Foucault*: *Ética, Sexualidade, Política.* Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária. Coleção Ditos & Escritos V. 2004.

NISKIER, A. (1999) *Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança*. São Paulo, SP: Loyola, 2ª edição.

OLIVEIRA, E.G. (2003) *Educação a Distância na Transição Paradigmática*. Campinas, SP: Papirus Editora. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2ª edição 2006.

ORLANDI, E.P. (2001) *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição.

PAIVA, V.L. de O. (2004) E-mail: Um novo Gênero Textual. In: MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A.C. (orgs.) *Hipertextos e Gêneros Digitais*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, p. 68-90.

PAIVA, V.L. de O. (2005) Autonomia e Complexidade: Uma análise de Narrativas de Aprendizagem. In: FREIRE, M.M., ABRAHÃO, M.H.V., BARCELOS, A.M.F. (Orgs.), *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Editora Pontes e ALAB p. 135-153.

PALLOFF, R. M. & PRATT, K. (2002) *Construindo Comunidades no Ciberespaço*. Porto Alegre, RS: Artmed.

PÊCHEUX, M. (1988) *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Tradução de Eni. P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 3º edição, 2002.

PETERS M. (1994) Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, T.T. da (org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª edição, p. 211-224. 2000.

PETERS, O. (2004) *A Educação a Distância em Transição*. São Leopoldo, RS: UNISINOS.

PRETI, O. (Org.) (2000) *Educação a Distância: Construindo Significados*. Cuiabá: Nead/IE-UFMT; Brasília: Plano.

RAMOS DO Ó. J. (2001) *O Governo dos Escolares: Uma Aproximação Teórica às Perspectivas de Michel Foucault.* Lisboa, Portugal: Cadernos Prestige 4 Educa.

SCRIVENER, J. (1994) *Learning Teaching*. Oxford, UK: Macmillan Heinemann Publishers Limited.

SILVA, T.T. da (1994a) A "Nova" Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. In: GENTILI, P.A.A. & SILVA. T.T. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas.* Tradução de Elisa Monteiro e de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária, p.9-29.

SILVA, T.T.da (Org.) (1994b) *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 4ª edição, 2000.

SILVA, T.T. da (Org.) (1998) *Liberdades Reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras Formas de Governo do Eu*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª edição 1999.

THOMPSON, J.B. (1988) *A Mídia e a Modernidade: Uma Teoria Social da Mídia*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

VILLALBA, P. (2007) Novo Sistema Reforça Aula Virtual. *Jornal de Fato*, Vinhedo, SP: 12/04/07. Caderno Informática, p. 37.

WALKERDINE, V. (1998) Uma Análise Foucaultiana da Pedagogia Construtivista. In: SILVA, T.T. da (Org.) *Liberdades Reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras Formas de Governo do Eu*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª edição, p. 143-216. 1999.

WILLIS, J.D. (1996) A Flexible Framework for Task-Based Learning In. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford, UK: Macmillan Heinemann Publishers Limited

ANEXO 1

OBSERVAÇÃO DE AULA

Empresa:		Data
Local:	Escola:	Professor:
Curso:	Tipo Curso:	
Metodologia:		

Legenda *Pontos Fortes **Pontos Adequados ***Pontos a Melhorar NA Não se Aplica

AULA

- ☐ Cobrar Pontualidade
- ☐ Aquecimento
- ☐ Trabalhar a tarefa realizada extra sala de aula
- ☐ Trabalhar a escrita comercial–*e-mail* realizada extra sala de aula
- ☐ Cobrar tarefas no *site*
- ☐ Realizar revisão – aula anterior
- ☐ Apresentar o plano da aula
- ☐ Apresentar novo conteúdo
- ☐ Referir-se ao *site*
- ☐ Prática Oral do conteúdo
- ☐ Correção de pronúncia
- ☐ Falar no idioma
- ☐ Cobrar fala no idioma
- ☐ Introduzir vocabulário de negócios
- ☐ Simulação de situação de negócios do participante
- ☐ Trabalhar *e-mail* / relatório
- ☐ Atividades
- ☐ Agendar Phone Class
- ☐ Comentar Phone Class
- ☐ Conferir Programa do Curso
- ☐ Interesse despertado pelas atividades
- ☐ Dar tarefa, solicitar redação de *e-mail*

INSTRUTOR

- ☐ Pontualidade
- ☐ Preparação aula
- ☐ Conhece o conteúdo do *site*
- ☐ Uso Flip-chart
- ☐ Dinamismo
- ☐ Distribuição das atividades no tempo
- ☐ Atenção
- ☐ Motivação
- ☐ Domínio do idioma
- ☐ Pronúncia
- ☐ Material extra
- ☐ Condução da aula
- ☐ Desafio aos participantes
- ☐ Coordenação pedagógica

Comentários:

Possíveis Pontos a Melhorar:

- Apresentar o programa da aula.
- Estabelecer a conexão da atividade do *site* solicitada com o conteúdo da aula presencial no que se refere tanto a vocabulário, gramática ou assunto.
- Utilizar linguagem de negócios e exemplos de situações empresariais.
- Utilizar mais o white board para os participantes reterem a forma escrita relacionando com a auditiva.
- Trabalhar com duplas (pair work)
- Certificar-se que o conteúdo da aula foi assimilado (accountability).
- Solicitar escrita comercial (*e-mail* ou relatório)

Observações:.....
.....
.....

CONCLUSÃO:

Em conformidade com a metodologia estabelecida na política de idiomas EIM ☐

Não conformidade com a metodologia estabelecida na política de idiomas EIM. ☐

Professora deverá conhecer níveis CAPI e PDI das participantes, bem como a obrigatoriedade de solicitar *e-mail* e relatório semanal, e direcionamento da ECI para ensino do Uso Funcional do Idioma.