

A EDUCAÇÃO ESTÁ QUEBRADA? MASSIVE OPEN ONLINE COURSE (MOOC): ANÁLISE ARGUMENTATIVA DE SEUS DISCURSOS FUNDANTES

Aline Lombello Ferreira Campos

Resumo:

Em 2012 três cursos ensinados pela Universidade de Stanford foram disponibilizados gratuitamente pela web sem a necessidade de pré-requisitos mínimos para participação, atraindo mais de 160.000 mil alunos em sua primeira chamada. Conhecidos como Massive Open Online Course (MOOC), esse fenômeno trouxe para o centro das atenções a relação entre Educação e Tecnologias. Seis anos após esse lançamento, o principal impacto do Momento MOOC pode ter sido discursivo. Sob a lente da Análise Retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, esta pesquisa investigou a construção discursiva dos Massive Open Online Course em artigos veiculados em mídias de massa de língua inglesa, entre os anos de 2011 a 2013, a fim de explicitar que concepções de educação e de tecnologias os sujeitos desses discursos professam e de que metáforas e analogias esses discursos lançaram mão. Como resultado da análise argumentativa de discursos fundantes sobre os MOOCs, foram identificadas metáforas e analogias alinhadas a discursos que, se por um lado apresentavam ambiguidades em relação às concepções de educação por eles professadas, por outro lado apresentavam de forma clara uma visão tecnodeterminista das tecnologias. Perpassando a construção de metáforas e analogias fundantes, esse viés tecnófilo estabeleceu na metáfora “a educação está quebrada” o ponto de partida da argumentação envolvendo os discursos MOOCs.

Palavras-chave: MOOC. Teoria da argumentação. Metáforas e analogias fundantes.

Abstract

In 2012, three courses taught by Stanford University were made available free on the web, without the need for minimum prerequisites for participation, attracting more than 160,000 students on their first call. Known as the Massive Open Online Course (MOOC) this phenomenon has brought to the forefront the relationship between Education and Technology. Six years after this launch, the main impact of the MOOC Moment may have been discursive. Under the lens of Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca's Rhetoric Analysis, this research investigated the discursive construction of the Massive Open Online Course in English-language mass media articles between the years 2011 to 2013, in order to make explicit that conceptions of education and technologies the subjects of these discourses profess and of which metaphors and analogies these discourses came to hand. As a result of the argumentative analysis of foundational discourses on the MOOCs, metaphors and analogies were aligned with discourses that, if on the one hand, presented ambiguities in relation to the conceptions of education professed by them, on the other hand, clearly presented a technodeterministic vision of technologies. Going beyond the construction of metaphors and foundational analogies, this technophile bias established in the metaphor “education is broken” the starting point of the argument involving MOOCs discourses.

Keywords: MOOC. Theory of Argumentation. Founding metaphors and analogies.

1 MOOC: DIFERENTES NARRATIVAS DE UM MESMO SIGNIFICANTE

Entre os anos de 2011 e 2013, nos mais diferentes tipos de mídias, os Massive Open Online Courses (MOOCs) foram anunciados como a “revolução que atinge o ensino superior” (FRIEDMAN, 2013), a “tecnologia disruptiva” (CHRISTENSEN, 2013) que decretará “o fim da universidade como a conhecemos” (CARR, 2012). Embora os MOOCs tenham como princípio a ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior, a retórica construída em seu entorno diz – sem dizer – que o sistema universitário atual é construído por instituições arcaicas, a Educação que oferecem é obsoleta e está ultrapassada e, uma educação de qualidade, nas universidades de elite é cara e não é para todos. Estes não ditos são ditos tantas vezes e repetidos de tantas formas que fazem com que os MOOCs fiquem parecendo ser assunto corriqueiro e cotidiano – a solução natural para o “problema” da Educação.

Esta é uma das narrativas que se estabeleceu em torno do termo MOOC e foi aquela que se tornou sua narrativa hegemônica, no entanto, ela não é a única. Na verdade, são tantas narrativas e, cada uma delas imprimindo em seus ditos, diferentes sentidos, que fica difícil a sua compreensão como um conceito único. É mais fácil compreendê-las como narrativas de significados distintos, mas que dividem o mesmo significante. Uma narrativa vê os MOOCs como um processo pedagógico, enquanto noutra eles representam uma solução tecnológica. Se uma grande narrativa for capaz de envolvê-los, ela dirá respeito ao que se entende por Educação, que tipo de homem se pretende formar e qual é o lugar que a tecnologia ocupa nessa relação.

Como contexto (não uma definição), essas narrativas se desenvolvem considerando os MOOCs como cursos online oferecidos a um número ilimitado (massivo) de participantes, para os quais são dispensados os processos seletivos e a comprovação de pré-requisitos mínimos para o seu ingresso. Perpassados pelo contexto sociotécnico da Educação a Distância (EaD), têm como pano de fundo o Ensino Superior (ES) e, em seu interior, misturam-se temáticas amplas e complexas, que os remetem aos princípios da Educação Aberta (EA) e ao movimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA). Apontados como alternativa capaz de atender às demandas diferenciadas que são impostas às universidades, em múltiplas pautas governamentais, institucionais e acadêmicas, eles se estendem a outros sentidos, abrangendo da internacionalização e universalização do ensino à ampliação de ofertas de formação e capacitação continuadas e, tudo isso, levando-se em conta um mercado de trabalho globalizado, formado por um

público heterogêneo e ilimitado.

Em sua narrativa de origem os MOOCs estão alinhados às pesquisas de George Siemens e Stephen Downes, para o curso Connectivism and Connective Knowledge – CCK08 (Conectivismo e Conhecimento Conectivo), proposto em 2008 e lançado pela Universidade de Manitoba – Canadá. O CCK08 foi desenhado como um campo de investigação para as possibilidades do conectivismo¹ como forma de ensino e aprendizagem abertos e em rede. Seu objetivo, portanto, não foi tanto a “aquisição” de conteúdos de ensino, mas, sim, o desenvolvimento de habilidades necessárias à busca, elaboração e compartilhamento desse conhecimento. A abertura, conhecimento/conteúdo distribuído e escalabilidade são os principais aspectos envolvidos no planejamento do CCK08. Mais tarde, esse formato pedagógico, que promove a incorporação da aprendizagem aberta ao conteúdo distribuído e escalável, ficou conhecido como Massive Open Online Course – MOOC (DOWNES, 2008) e, foi por meio deste que os autores procuraram materializar suas crenças em uma Internet aberta e livre, um espaço de construção e compartilhamento gratuito de conhecimentos (MOE, 2015). As discussões envolvendo os MOOCs conectivistas permaneceram localizadas em poucos blogs e sites especializados em Tecnologias e Educação e, mesmo a sigla “MOOC”, era mais como um “termo de nicho”, afeito a uma pequena parcela da comunidade acadêmica envolvida em discussões sobre Tecnologia Educacional (BADY, 2013).

A narrativa MOOC que se tornou hegemônica, no entanto, é profundamente distinta. Em 2011 Sebastian Thrun (professor de Stanford) e Peter Norvig (diretor de pesquisa do Google) lançam o curso “CS221” sobre inteligência artificial pela Universidade de Stanford. Mais de 160.000 participantes se inscreveram, em 190 países, destes 23 mil concluíram o curso. No ano seguinte, instituições consideradas “de elite” dos Estados Unidos, pertencentes à chamada “Ivy League” das universidades americanas, além do Massachusetts Institute of Technology (MIT), começaram a oferecer diferentes MOOCs² fundamentados em

1 O Conectivismo defende ser o conhecimento distribuído por meio de uma rede de conexões, dessa forma, a aprendizagem passa a ser o resultado do desenvolvimento da capacidade dos sujeitos em construir e desenvolver essas conexões.

2 Downes (2013) propôs que os MOOCs conectivistas fossem identificados como “cMOOCs” e os cursos disponibilizados pelas plataformas MOOCs de ensino como “xMOOCs. A distinção entre esses termos é encontrada quase que exclusivamente em círculos acadêmicos. Nas narrativas de maior impacto público, conduzidas pelas mídias, essa distinção não é feita, até mesmo porque os MOOCs conectivistas, inicialmente, não fo-

seus currículos regulares (HARDEN, 2012). A partir da reunião desses MOOCs em um único espaço de gerenciamento de cursos, foram lançadas as plataformas comerciais de ensino Coursera, Udacity e a plataforma EDX, uma plataforma sem fins lucrativos, formada pelo consórcio entre Harvard e o MIT (BADY, 2013). Anunciados como um “acrônimo onipresente que para muitos não precisaria de nenhuma definição” (KOLOWICH, 2011, p. s/p), as plataformas MOOCs passaram a ocupar lugar de destaque em artigos nas mídias de massa em geral, bem como em relatórios de agências internacionais, blogs e sites, sobretudo em países de língua inglesa, como Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Canadá, entre os anos de 2011 e 2013. Essa presença onipresente dos MOOCs em diferentes mídias ficou conhecida como a onda MOOC.

No entanto, a identificação dos MOOCs como uma “séria ameaça ao modelo tradicional de Universidade” (LOSH, 2017; MOULOUD, 2016) começa a perder força com a publicação dos primeiros resultados das pesquisas acadêmicas. A partir dos últimos meses de 2013, o panorama internacional das publicações voltadas aos MOOCs foi significativamente alterado, com o volume de discursos caindo pela metade e o tom nessa cobertura tornando-se cada vez mais cético (SELWYN; BULFIN, 2014). Bady (2013, s/p.) aprofunda ainda mais o tom dessa análise ao comparar a onda MOOC ao surgimento de uma bolha, à semelhança das bolhas financeiras que acometeram a economia mundial em anos anteriores e, o que acontece a partir de 2013, ao estouro da “bolha MOOC”³.

Entre a “onda” e o estouro da “bolha”, a polarização de discursos lembra narrativas de embate entre tecnófilos e tecnofóbicos.

Os primeiros defendem a crença na capacidade emancipatória das tecnologias modernas que, ao ocupar lugar central no processo de globalização, aliam a sua imagem às transformações societárias da contemporaneidade, tornando-se articuladoras de democracias digitais (FREITAS, 2014). Em analogia aos MOOCs, parte-se do princípio que estes revolucionariam a educação, rompendo com as limitações impostas pelos altos custos financeiros do sistema universitário, pela indisponibilidade de tempo e de acesso à universidade. Por meio da utilização da tecnologia, viabilizariam a chegada de muitos à Educação, democratizando e universalizando o ensino ao

ram reconhecidos por elas.

3 A expressão “bolha-MOOC” é uma derivação da chamada “bolha-especulativa” ou “bolha-financeira”, cuja essência está fundamentada na especulação. Sua origem está na incapacidade de financiamento do ensino superior.

possibilitar sua ampla oferta com qualidade e redução de custos. A combinação entre a oferta de cursos por universidades de ponta mais o suporte das tecnologias forneceria aos participantes condições de obter uma formação acadêmica de excelência, de modo a fazer frente às incertezas de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e globalizado. O discurso tecnófilo que sustenta esse cenário coloca em evidência a face “salvadora” e “redentora” das tecnologias que, tal como uma “onda”, revolucionarão o ensino superior.

O discurso tecnofóbico, por sua vez, entende a crescente mecanização da vida social não como uma possibilidade, mas, sim, como uma fatalidade, uma ameaça à sobrevivência da individualidade (RÜDIGER, 2003). Sob essa perspectiva, aquilo que foi considerado uma conquista – a Educação para muitos nas “salas de aula para 100 mil alunos” (NORVIG, 2012, s/p.), passa a ser entendido como um processo de massificação do ensino, a transformação da Educação em “commodity, com ênfase excessiva na quantidade e não na qualidade dos processos” (ROMANCINI, 2013).

No entanto, antes de se apresentarem como opostos, discursos tecnófilos e tecnofóbicos tendem favorecer a um reducionismo típico das ideologias monistas que, ao vislumbrar uma solução única e verdadeira para todos os conflitos de opinião (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011), reforçam a crença na tecnologia como poder independente. A esse determinismo tecnológico, ao qual se submetem tecnófilos e tecnofóbicos, são confiadas características extraordinárias à técnica que, tal como uma força autônoma, chegam a dominar sua concepção humana original. A tecnologia é compreendida, assim, como um fim em si mesma, como lembra Winner (1977 apud RÜDIGER, 2013). Quando essa racionalidade é aplicada à Educação (de forma geral) e aos MOOCs (de maneira específica), aspectos tecnológicos como o acesso à internet e a escalabilidade das plataformas são colocados em evidência, em detrimento às perspectivas filosóficas da Educação. Conseqüentemente o desenvolvimento de habilidades humanas complexas como a análise, a síntese e a crítica é reduzido em favor do desenvolvimento de condições tecnológicas, consideradas essenciais para a superação dos problemas do ensino (DEIMANN, 2015). Em outras palavras, é como se o antagonismo entre tecnófilos e tecnofóbicos fosse circunstancial – ou porque as tecnologias educacionais (reduzidas aos MOOCs) ainda não estão suficientemente desenvolvidas ou porque nós, humanos, ainda não desenvolvemos as habilidades necessárias para lidar com todo o seu potencial. De uma forma ou de outra, a solução apresentada para a Educação é uma solução tecnológica.

Conseqüentemente, quando essa racionalidade é aplicada aos discursos, ela passa a sujeitar o discurso à sua existência, desconhecendo os sujeitos humanos de sua empresa. Essa “sujeitificação” das tecnologias torna natural frases como os “MOOC revolucionarão a educação” (FRIEDMAN, 2013), os “MOOC tornarão o mundo um lugar melhor para se viver” (KOLLER, 2012).

Procurando compreender como algo não dito explicitamente é, ainda assim, capaz de agir sobre mim, produzindo sensações e estranhamentos, busquei então por aquilo que estava sendo constante nessas falas e encontrei “ditos” na forma de enredos de crise, carregados de convulsões e de rupturas violentas. Nesse cenário, indivíduos como Sebastian Thrun e Daphne Koller são considerados como “heróis modernos” (BROOKS, 2012) e seus discursos anunciam que graças às tecnologias a melhor Educação do planeta, com os melhores professores, é agora livre para todos no mundo (KOLLER, 2012).

Encontrei, ainda, metáforas e analogias sendo usadas como recursos argumentativos envolvidos na construção de uma nova vulgata que, ao rebatizar práticas pedagógicas já consagradas, conduz ao esquecimento de palavras e expressões. Assim estudar antes da aula vira sala de aula invertida, palestra toma o lugar da aula, professor é perito, aluno é participante, que, ao demonstrar um bom desempenho, recebe uma medalha – badge –, e ambos – professor e aluno – são conhecidos como gamers.

Metáforas e analogias são ditos que estruturam o pensamento, tornando possível o “alargamento e reenquadramento da percepção que se tem da realidade” (LEMGRUBER, 2009, p. 155). Esse processo de alargamento e reenquadramento da percepção que se tem da realidade torna possível a revelação de uma dimensão axiológica subjacente a esses mesmos ditos. O apagamento da história, a decretação da falência da Educação e a presença de um discurso cujo argumento está fundamentado na crença de que a solução para os problemas da Educação é uma solução tecnológica capaz de “consertar” essa mesma educação são, portanto, balizados por uma estrutura argumentativa que revela, sem dizer, valores e crenças que qualificam tanto o que é tecnológico quanto o que é educativo.

Apesar dessa construção discursiva, autores como Deimann (2015), Selwyn, Bulfin e Pangrazio (2015), Kovanovi, Joksimovi et al. (2015), dentre outros, destacam a importância das discussões que surgiram a partir daí, como o momento em que a temática Educação e Tecnologias deixou de ser uma temática de discussão “insular” (SELWYN; BULFIN; PANGRAZIO, 2015, p. 176), passando a alcançar um auditório heterogêneo e não especializado que, até então, se encontrava alheio

e distante de discussões envolvendo tecnologias e Educação. No entanto, até agora pouca atenção tem sido dada às estratégias de utilização de figuras de retórica na construção desses argumentos e, ao que essas estratégias revelam, mesmo quando tentam ocultar. Conseqüentemente, ao buscar explicitar o que os sujeitos desses discursos qualificam como “tecnológico” e “educativo”, está se buscando identificar, também, que argumentos participam dessa construção, quais são os seus “pontos de partida” e como essas escolhas (que expressam, em última análise, valores) se transferem a determinada visão de homem e de mundo que, historicamente localizada (em meio a imaginários tecnológicos), sustenta e é sustentada por diferentes visões de Educação. Trata-se, portanto, de se fazer o caminho de volta.

2 O LUGAR DA TECNOLOGIA: O TECNODETERMINISMO COMO FUNDAMENTO DE ANÁLISE DOS MOOCs

Discursos tecnologicamente deterministas têm sido uma constante na retórica envolvendo tecnologias educacionais, especialmente em relatos nas mídias hegemônicas. Focalizando em questões como a escalabilidade das plataformas MOOCs, com seus custos e oportunidades de ensino, esses discursos têm influenciado, em pouco tempo, a maneira como a sociedade vê o ensino superior.

O determinismo tecnológico é uma doutrina de primazia histórico/causal que postula ser – a tecnologia – condicionante e explicativa de todas as mudanças sociais. A tecnologia entendida como condição sine qua non de mudanças na sociedade é apresentada como força subjacente ao padrão de organização social. Os deterministas tecnológicos interpretam a tecnologia em geral e as tecnologias de comunicação, em particular, como a base da sociedade no passado, no presente e no futuro (CHANDLER, 1995, on-line). Ainda segundo o autor, um exemplo claro de reducionismo é “[...] a identificação da tecnologia com ferramentas e máquinas. Isto é meramente substituir uma parte pelo todo, porque a tecnologia inclui toda a nossa cultura material, não apenas ferramentas e máquinas”.

Nesse sentido, é incorporado um caráter preditivo/causal às interpretações sociais. É como se estivesse sendo dito, por exemplo, que assim como as tecnologias (como a escrita, a impressão, a televisão ou o computador) mudaram a sociedade, novas tecnologias transformarão a sociedade em todos os níveis, incluindo instituições (como a Escola/MOOC), a interação social (como as redes sociais) e indivíduos (como as próteses mecânico-orgânicas). Dessa forma, no

mínimo, uma ampla gama de fenômenos sociais e culturais é vista como “moldada pela tecnologia e os fatores humanos e arranjos sociais são percebidos como secundários” (MAO, 2016, online), em uma postura denominada por Chandler (1995) como “tecnocentrismo”. O tecnocentrismo é ainda condição líder na abordagem da educação digital, segundo autores como Gouseti (2010), Selwyn (2012) e Collin (2015). Consequentemente, a retórica associada aos discursos MOOCs passa a incorporar aspectos tecnológicos como argumentos centrais em suas exposições, como o acesso à internet e à escalabilidade das plataformas, considerados condicionantes da democratização e universalização do ensino.

Nesse contexto, ocorre a eliminação dos sujeitos humanos, o que em termos de discursos se traduz em uma sujeitificação da técnica, o que torna-se usual o encontro de assertivas como “os MOOC democratizarão a educação” (CARR, 2012), os MOOCs “garantirão uma educação de qualidade para todos” (KOLLER, 2012), “derrubando os muros que cercam as universidades” (BROOKS, 2012). Como crítica, essa postura tecnocentrada não considera a problematização da orientação filosófica que se encontra subjacente a essas práticas, bem como que compreensões de democracia e universalização do ensino estão sendo tomadas. Isso conduz a uma negação da presença de conteúdo ideológico na intersecção entre os discursos digitais e suas relações com os campos científico, político, educacional e de mídia.

Ao lado da sujeitificação da técnica, ocorre, ainda, a coisificação do sujeito. O aluno, transformado em dados, tem seu processo de aprendizagem codificado em etapas sequenciais orientadas por resultados de aprendizagem pré-determinados. A coisificação do sujeito em termos discursivos dá origem à metáfora massa. Os alunos coisificados resultam em uma massa, anônima e indiferenciada de dados. No entanto, como argumenta Moe (2015), na intersecção entre o digital e o ensino superior, o desenvolvimento da Educação passa a ser um problema tão político quanto o desenvolvimento de outras estruturas sociais e, portanto, as relações entre atores e organizações devem ser problematizadas e incorporadas em uma revisão histórica. Procurando caracterizar a presença de um tratamento tecnodeterminista nos discursos jornalísticos envolvendo os MOOCs, Collin (2015) observou ser esta uma narrativa permeada de variações abruptas de realidades, o que vem a negar uma visão histórica de continuidade social entre as tecnologias existentes. Não por acaso a existência de versões constantemente atualizadas dos MOOCs, MOOC 1.0, MOOC 2.0, MOOC 3.0 (MOE, 2015).

3 A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA EM TORNO DOS MOOCs

O discurso não é apenas a transmissão de informações, mas resultado de negociações – de valores e sentidos – entre quem fala, o orador e aquele a quem o discurso é dirigido, o seu auditório. A importância em se tomar como campo de análise a construção da narrativa hegemônica no entorno dos MOOCs e de que concepções de Educação e de tecnologias se façam presentes em seus discursos fundantes, ou seja, em discursos manifestados pelos principais sujeitos envolvidos nessas narrativas, é resultado do reconhecimento da influência que tais discursos têm sobre um auditório mais amplo – um auditório universal⁴. Foram os discursos presentes nas mídias os primeiros a falar dos MOOCs, informando, inclusive, outras instâncias discursivas, como a acadêmica. Segundo Van Dijk, (1995, p. 28) “as ideologias requerem produção e reprodução através de textos e conversas públicas, o que nos nossos tempos modernos são amplamente gerados ou mediados pelos meios de comunicação”. Complementarmente, Collin (2015) destaca a importância dos discursos de mídias de massa no surgimento e difusão de discursos (mais ou menos ideológicos) de inovações digitais, dentro e fora da Educação. Ainda segundo o autor, além dos aspectos políticos, científicos, dentre outros, esses discursos “contribuem para a produção de um imaginário social de inovação técnica” (p. 11). Foram as mídias de massa que ajudaram, ainda, a criar o consenso de que a Educação está quebrada, que a solução para esse problema é uma solução tecnológica e essa solução passa pelos MOOCs (SELWYN, 2014).

A história recente da Educação tem sido cada vez mais direcionada pelo viés instrumentalista e sua percepção como um bem público tem sido, de diferentes maneiras, subvalorizada (MOE, 2015). Compreender como os MOOCs são percebidos na esfera pública, por esse auditório mais amplo, será esclarecedor na forma como esse mesmo auditório vê e valoriza a Educação, se esta continua a ser percebida como um bem público, ou direcionada para e pelo mercado. A partir dessas questões, a opção pela Análise Retórica ancorada nos trabalhos de Chaïm Perelman (1912-1984) e Lucie Olbrechts-Tyteca (1899-1987), em seu Tratado da argumentação: a nova retórica (1958), vem ao encontro da compreensão de esse ser um fenômeno social e tecnológico, no qual convergem

⁴ Por exemplo, tal ressignificação de realidades se dá quando uso o termo “MOOC” para especificar os cursos oferecidos pelas plataformas e não os cursos originais de Siemens e Dowens. Meu uso da forma MOOC é aquele utilizado pelas mídias de massa e apropriado por este auditório, em sua forma desalogizada e não histórica, “não consciente de definições concorrentes” incorporadas nos MOOCc (MOE, 2015, p. 87).

tantos discursos quantas são as racionalidades a eles vinculadas.⁵ Sob essa perspectiva, os discursos MOOCs podem ser entendidos como discursos polissêmicos e multivogais, que se destinam a auditórios do tipo heterogêneo e diferenciado.

Sob o viés tecnófilo/tecnocrático, no entanto, tomando-se as tecnologias – como uma categoria reificada –, estas passam a ser entendidas como um discurso universal, monolítico, que se move em direção a um auditório universal. A problematização dessa visão de mundo passará, assim, pela desuniversalização desse discurso, reconhecendo, de imediato, a heterogeneidade do auditório a que ele se dirige.

3.1 O CONTEXTO DE ESTUDO

No contexto formado pelas mídias digitais e que envolve a construção discursiva em torno dos MOOCs, o discurso não é apenas a transmissão de informações, mas resultado de negociações – de valores e sentidos – entre quem fala – o orador e aquele a quem o discurso é dirigido, o seu auditório. A importância em se tomar como campo de análise a construção da narrativa hegemônica sobre os MOOCs e quais concepções de Educação e de tecnologias se fazem presentes em seus discursos fundantes, ou seja, em discursos manifestados pelos principais sujeitos envolvidos nesta narrativa, é resultado do reconhecimento da influência que tais discursos têm sobre um auditório mais amplo – um auditório universal.

3.2 LÓCUS, PARTICIPANTES E ANÁLISE DA PESQUISA

Devido à presença limitada das mídias nacionais acompanhando este momento de construção das narrativas de origem dos MOOCs, foram selecionados discursos em língua inglesa que passaram pelo processo de tradução, entre os anos de 2011 e 2013. Neste artigo o discurso selecionado foi o de Peter Norvig, apresentado na Plataforma de Entrevistas online TED Talks em fevereiro de 2012.

TED – ideias que merecem ser espalhadas – é a sigla para Tecnologia, Entretenimento e Design. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, dedicada à divulgação de ideias e fundada

em 1984. Em 2006, com sua entrada no meio digital, ela alcançou significativa popularidade, disponibilizando palestras online com no máximo 20 minutos de duração. Diferentes autores, dentre eles Bratton (2013) e Caliendo (2013), apontam ser o palco de TED Talks uma nova ágora discursiva. Em sua missão, os organizadores argumentam que “a partilha de ideias leva à construção do conhecimento [...] a inspiração desempenha um papel fundamental na construção de um mundo melhor para todos” (TED TALKS, 2015). Segundo Watson (2014, p. 12), em TED Talks há a fabricação “de um ethos de expertise dentro da cultura pública, em uma forma de subversão discursiva, que empresta ao que é de senso comum status de ciência”. Percebe-se, assim, que participar do TED Talks pode funcionar como um “argumento de autoridade” para aquele que dele participa.

Em fevereiro de 2012, Peter Norvig apresentou-se nas conversas TED com a palestra *The 100,000-student classroom*. Traduzido em 43 idiomas, Norvig alcançou quase que imediatamente a marca de 1.038.855 visualizações de sua palestra. A narrativa que Norvig apresentou estabeleceu-se como a narrativa hegemônica envolvendo os MOOCs, subsumindo outros discursos a respeito da temática. Em 2011, Norvig e Turn passaram a ser chamados como “pais dos MOOCs”, os “pioneiros” (FRIEDMAN 2013), seus inventores. Tais metáforas ajudaram a compor a imagem pública de Norvig, o seu ethos, mas estas não são as únicas.

Outro aspecto que colabora para a construção de seu ethos decorre de sua aparição, propriamente dita, em um TED Talks. Ao fazê-lo, Norvig traz para si características de um discurso maior, o discurso de TED. Assim, ao “inventor”, “pioneiro” e “pai dos MOOCs”, se alinham imagens de um sujeito inovador e empreendedor, cuja invenção é capaz de “transformar o mundo em um mundo melhor” (TED TALKS, 2013).

As metáforas associadas à sua imagem (inventor, pioneiro, pai, inovador e empreendedor) podem influenciar na aceitação de seu discurso pelo auditório, no entanto, a dimensão empática do discurso não se encerra aí. Ao contrário, ela é continuamente construída e reconstruída ao longo da argumentação, prestando-se como um guia para Norvig da aceitação do seu discurso pelo auditório presente no TED.

Chama a atenção na construção da imagem de Norvig a forma como ele se veste e se porta no palco. Uma forma de se vestir “descolada” e descontraída que personifica uma visão de mundo não convencional típica do universo de Silicon Valley.

Norvig inicia seu discurso com o slogan “somos todos aprendizes e mestres”. Como elemento argumentativo, o slogan é utilizado pelo

5 Vale destacar que a Teoria da Argumentação (TA) não é uma metodologia, no entanto, a sua ampla taxionomia se presta como forma privilegiada de análise do discurso. Nos dizeres de Luna (1988, p. 74), “[...] as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele. Qualquer tentativa de confronto entre métodos e técnicas de pesquisa, portanto, só poderá ser resolvido levando-se em conta os objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico”.

orador para criar ou confirmar um sentido de comunhão, de parceria com o auditório. Ao dizer que “somos todos aprendizes e mestres” (everyone is both a learner and a teacher), ele propõe que, naquele momento, o auditório ali presente se coloque na condição de ser um aprendiz (daquilo que ele tem a dizer), para depois todos serem também mestres, assim como ele é agora. Em um jogo de imagens dele como aprendiz e mestre, Norvig apela para o pathos do auditório ao trazer suas origens familiares.

No parágrafo seguinte, Norvig se coloca como um professor que está se “divertindo” ao dar uma aula em Stanford para 200 alunos, quando de repente ele percebe que ensina algo que é “moderno e avançado” usando uma tecnologia “antiga e ultrapassada”. Norvig refere-se aos conteúdos de

ensino como sendo “moderno e avançado” em oposição a uma concepção de educação “antiga e ultrapassada”, em uma condição argumentativa que ao alinhar contrários reforça o valor da argumentação.

Na sequência Norvig apela novamente ao pathos do seu auditório por meio do humor. Ele utiliza uma imagem da Universidade de Bologna no século XIV e compara a tecnologia por ele usada em sua aula à tecnologia usada no século XIV e termina sua fala chamando a atenção para “o cara sentado lá atrás, dormindo em sua cadeira no meio da aula exatamente como nos dias de hoje”.

Figura 1 – Universidade de Bologna (Séc. XIV)



Fonte: TED TALKS.

A partir dos 28 minutos, Norvig passa a apresentar sua concepção de Educação. De forma não muito clara, ele mistura metodologia de ensino (aula oral expositiva) e meios de ensino (livro/power point) com concepção pedagógica. Ele associa a presença de um livro-texto e de um professor no centro da sala a uma concepção de Educação tradicional, e esta a uma forma antiquada e atrasada de Educação (como a reproduzida na figura anterior). Ali ele reduz todo o processo de ensino, toda a Educação aos métodos, às técnicas e aos procedimentos. Ele faz do livro (que é um meio de ensino) o símbolo de uma concepção de educação “antiga e ultrapassada” e salta para a conclusão de que se a tecnologia não é avançada, a Educação também não será moderna. Aqui ele apresenta o objeto de acordo com o seu auditório, a crença de que a solução para a Educação é uma solução tecnológica.

Importante destacar o simbolismo que o meio “livro” passou a assumir como objeto de eleição de abordagens centralizadas na transmissão de informações e calcadas em concepções de

educação tradicional e “bancária” (FREIRE, 2005). Em tais abordagens, o conhecimento, representado pelos conteúdos de ensino, é considerado herança cultural a ser transmitida aos indivíduos pela Educação formal. Adquirindo o status de “verdade única e definitiva”, os conteúdos assumem a centralidade do processo ensino-aprendizagem, deslocando para uma posição periférica o professor e o aluno.

Essa concepção hegemônica do conhecimento perpassa visões do processo de ensino aprendizagem, em que os conteúdos de ensino são apresentados como um pacote de dados “pronto e acabado”. Nessas visões, o “moderno” a que Norvig se refere e que adiante ilustra como resultado de sua abordagem “avançada” dos conteúdos de ensino por ele elaborados faz com que esses materiais de ensino se pareçam com a transposição direta do material impresso para o ambiente virtual. Quando recebem algum tipo de tratamento, como a inserção de imagens, vídeos, a construção em hipertextos, o sentido dessa prática é basicamente estático, distanciando-se

da promoção de uma atitude reflexiva por parte do seu “leitor/educando”. Essa questão nos remete à análise de Moraes (1999 apud CAMPOS, 2013), quando, dependendo da abordagem utilizada, poderíamos estar diante da otimização do péssimo (a manutenção do status quo, a repetição da alienação e da incompetência, a ênfase na fragmentação, decorrente da visão mecanicista), o que perpetua o velho ensino, com base numa visão tecnológica visualmente mais bonita e agradável, mas politicamente incorreta e vazia. A associação entre a metáfora do livro e a prática educacional é finalizada com o uso da seguinte ironia: “de fato, eu uso basicamente a mesma tecnologia que esta turma do século 14. Observe o livro texto, o sábio no púlpito, e o rapaz dormindo lá atrás. Exatamente como nos dias de hoje”, criticando os métodos

atuais da universidade tradicional.

Ao desqualificar a prática (aula tradicional), desqualifica também o autor da prática, os professores tradicionais, e apela para o humor na cena do aluno dormindo ao fundo da sala, exatamente como nos dias de hoje. Essa ironia funciona em termos retóricos como forma de estabelecer empatia com seu público, o que pode ser observado pela reação de risos. Esse recurso é utilizado em 13 outras passagens, o que demonstra também o forte apelo ao pathos. No entanto, a teoria e a prática de Norvig são contraditórias, como pode ser percebido na sequência de sua fala. Em 1h33 a imagem por ele utilizada para ilustrar como desenvolveu o curso de IA é a dele sendo filmado de forma rudimentar, escrevendo sobre uma folha de papel um exercício.

Figura 2 – Norvig produzindo os conteúdos de ensino para o curso de IA



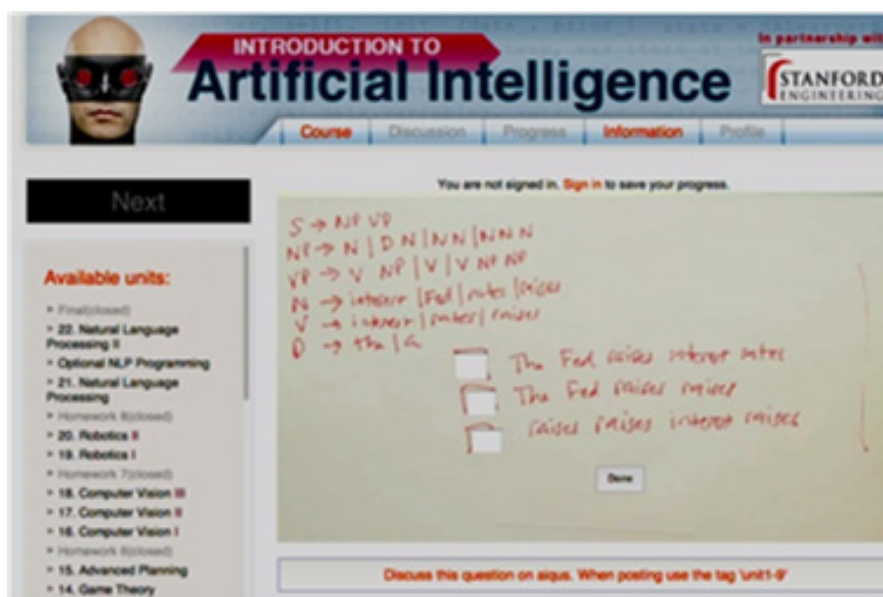
Fonte: TED Talks.

A concepção de interatividade apresentada por Norvig é outro aspecto que ilustra a sua crença na tecnologia como agente transformador da prática pedagógica. Para ele, interatividade é uma característica a priori do meio digital e não o resultado de uma concepção de Educação, como pode ser visto em 2h07:

a partir da Khan Academy, verificamos que vídeos de 10 minutos de duração funcionavam muito melhor em um formato de tela pequeno do que gravações de uma hora de aula. Decidimos partir para

algo ainda mais curto e mais interativo. Nosso vídeo normal é de dois minutos, às vezes é mais curto, nunca mais do que seis e depois fazemos uma pausa para uma questão, para que pareça uma aula individual. Aqui, estou explicando como um computador usa a gramática inglesa para analisar frases e aqui há uma pausa e o aluno tem que refletir, entender o que está acontecendo e marcar as quadrículas corretas antes de continuar.

Figura 3 – Exemplo de questão “interativa”



Fonte: TED Talks.

Nesta fala Norvig condiciona a interatividade como sendo resultado direto do tempo de duração de uma gravação, do tamanho de tela e do formato do vídeo. Para Norvig, a tecnologia é tão responsável pela interatividade que ela possibilita até mesmo que ele dê pausa no vídeo “para que pareça uma aula individual”. Dois outros aspectos chamam a atenção no discurso de Norvig: o primeiro é a renomeação de práticas pedagógicas já consagradas por outros nomes, como no caso da introdução de expressões como “sala de aula invertida”, “avaliação pelos pares” e “tutoria”; e o segundo, o desconhecimento da Educação como campo de saberes multidisciplinares. Norvig faz alusão a outros “pioneiros” como únicas fontes de referência para a Educação, ignorando a existência de toda uma tradição pedagógica anterior, como citado em 4h15:

com Daphne Koller e Andrew Ng, aprendemos o conceito de “virar” a sala de aula, com isso os alunos passam a assistir os vídeos antes das aulas e depois eles se reúnem para discuti-los. Com Eric Mazur, aprendi sobre instrução através dos pares, os colegas podem ser os melhores professores porque eles se lembram como é não entender [...] e, finalmente, com “Teach for America”, aprendi que uma aula não é fundamentalmente sobre informação (mas sobre) motivação e determinação.

Ao ignorar a existência de um campo de saberes prévios envolvendo a Educação, autores

como Carlo (2015) e Moe (2015) questionam que tipo de autoridade cientistas da computação como Norvig, Thurn e Koller têm para definir o futuro da Educação.

Vale destacar o trecho final da fala de Norvig em 5:33:

Quanto a mim, a parte mais emocionante disso tudo são os dados que estamos coletando. Estamos coletando milhares de interações por aluno em cada turma, bilhões de interações no total. Vamos analisar tudo isso e o que aprendermos a partir daí, dos experimentos que fizermos, aí então virá a verdadeira revolução na Educação. E todos poderão ver os resultados de uma nova geração de alunos notáveis.

A argumentação aqui presente é também encontrada nos discursos de Khan (2011) e Koller (2012). Watters (2013), no entanto, questiona a máxima por detrás dessas falas, a de que “dados são o novo petróleo” e que sua coleta ao longo do processo de ensino represente o principal momento desta “verdadeira revolução na educação” (NORVIG, 2012). Segundo Watters (2013), os defensores da aprendizagem por meio de dados alegam ser esta a oportunidade de fazer do sistema escolar algo muito mais “personalizado, mais responsivo, mais eficiente e com melhores resultados, com pontuações mais altas nos testes e nas taxas de conclusão de cursos” (s/p.), no entanto, cabe aqui questionar: o que fundamenta a assertiva

de que dados coletados em massa tornarão o ensino mais personalizado? Na contramão de um ensino mais personalizado, o que se tem, segundo a autora, é uma ênfase crescente na padronização, com testes padronizados aplicados coletivamente e corrigidos por meio de softwares que se prestam, além de avaliar os alunos, também avaliar o desempenho de professores. Ainda para a autora, outras questões devem ser postas envolvendo a aprendizagem baseada em coleta de dados, como aquelas referentes à privacidade, à venda de dados para empresas comerciais, para futuros empregadores, à vigilância individual e ao enquadramento social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discursos modelam a validade do conhecimento, dependendo de relações culturais, históricas, políticas, econômicas e sociais de um determinado momento. Assim, aquilo que é entendido por conhecimento/Educação está imbricado em relações de poder, não existindo uma natureza humana imanente, essencial, como quer fazer crer os discursos aqui analisados. MOOCs são uma construção historicamente localizada, resultado, dentre outros aspectos, de forças de mercado que transpassam a Educação contemporânea. Nesse sentido, chama a atenção que a palavra “abertura”, associada à Educação aberta e livre, não tenha sido encontrada em nenhum dos discursos analisados. Seu significado ficou restrito ao acesso grátis e livre de taxas e acesso livre sem a exigência de pré-requisitos.

Embora os MOOCs sejam uma construção historicamente localizada (aliás, como toda a educação o é), nesses discursos fundantes décadas de investigação sobre a aprendizagem online parecem ser ignoradas, fazendo com que os MOOCs pareçam surgir do nada, reforçando o sentido de uma inovação, uma tecnologia disruptiva pronta para reformar uma Educação quebrada. Assim, como resultado das análises dos argumentos encontrados, em especial do argumento “a Educação está quebrada”, tem-se como predominante a fundamentação tecnocentrada das tecnologias, manifestando-se em seus diferentes vieses – revolucionário (BROOKS, 2012), salvador (KOLLER, 2012), avançado (NORVIG, 2012) ou destruidor (FRIEDMAN, 2013). No entanto, quanto à concepção de Educação professada pelos sujeitos, esta não foi claramente definida. Ora os sujeitos manifestavam princípios próprios das concepções tradicionais de Educação, ora posturas liberais, em especial aquelas voltadas para aspectos instrucionais behavioristas. Como resultado da confluência entre modelos e teorias de aprendizagem ambigualmente definidos, conceitos

como “interatividade” e “personalização curricular” deixam de ser compreendidos como resultados da prática pedagógica, passando a serem tomados como indicadores de avanços tecnológicos, mais precisamente do desenvolvimento e coleta de grandes dados.

Quanto aos recursos argumentativos utilizados, estes foram preponderantemente metáforas que aludiam a fenômenos naturais violentos, revoluções e rupturas. Tais metáforas passaram a compor narrativas em que os desenvolvedores dos MOOCs são apresentados como heróis, inovadores, pioneiros e rockstars da Educação.

Esse é o contexto que envolve a construção discursiva em torno dos MOOCs e que dá sentido à crença de que a Educação é um sistema quebrado, que somente as tecnologias (e não o fazer social) poderão consertá-la. Essa visão tecnocentrada da Educação, de maneira específica, e da sociedade, –de forma geral, é resultado de negociações – de valores e sentidos – entre quem fala, o orador, e aquele a quem o discurso é dirigido, o seu auditório. Assim, a importância em se tomar como campo de análise a construção da narrativa hegemônica no entorno dos MOOCs e de que concepções de Educação e de tecnologias se fizeram presentes em seus discursos fundantes é resultado do reconhecimento da influência que tais discursos têm sobre um auditório mais amplo – um auditório universal.

REFERÊNCIAS

- BADY, A. The MOOC moment and the end of reform, May 13, 2013. Disponível em: <http://thenewinquiry.com/blogs/zunguzungu/the-mooc-moment-and-the-end-of-reform/>. Acesso em: 20 out. 2015.
- BROOKS, D. The Campus Tsunami. The New York Times, May 3, 2012. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/05/04/opinion/brooks-the-campus-tsunami.html>. Acesso em: 13 dez. 2012.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L.. Tratado da argumentação: a nova retórica. Tradução de Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CAMPOS, A. F. A (re)invenção do design instrucional na perspectiva da complexidade. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2013, p. 168.
- CARLO, G. A. C. A. From the classroom to the stage: a constrative analysis of university lectures and TED TALKS. International Conference Clavier. Università degli Studi di Modena: [s.n.], 2015.
- CARR, N. The crisis in Higher Education. MIT Technology Review, Set. 27, 2012. Disponível em: <https://www.technologyreview.com/s/429376/>

the-crisis-in-higher-education/. Acesso em: 13 dez. 2014.

CHANDLER, D. Technological or media determinism. [S.l.]: [s.n.], 1995. Disponível em: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/tecdet/tecdet.html>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CHRISTENSEN, C. M. Innovation imperative: change everything. Online Education as an agent of transformation. The New York Times, 2013. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2013/11/03/education/edlife/online-education-as-an-agent-of-transformation.html?ref=edlife&r=0>. Acesso em: 10 maio 2014.

COLLIN, S. E. H. S. Le MOOC et le «hype»: analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education, v. 12, n. 1-2, p. 124-137, 2015.

DEIMANN, M. The dark side of the MOOC: A critical inquiry on their claims and realities. Current Issues in Emerging eLearning, v. 2, n. 1, 2015.

DOWNES, S. The MOOC Guide: the massive open online course in theory and in practice, 2008, s/p. Disponível em: <https://sites.google.com/site/themoocguide/>. Acesso em: 8 out. 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDMAN, T. L. Revolution hits the Universities. New York Times, New York, Jan. 23, 2013. Disponível em: http://www.nytimes.com/2013/01/27/opinion/sunday/friedman-revolution-hits-the-universities.html?_r=0. Acesso em: 10 mar. 2013.

FRIEDMAN, T. L. The professors' big stage. The New York Times, 05 Mar 2013.

GOUSETI, A. Web 2.0 and education: not just another case of hype, hope and disappointment?. Learning, Media and Technology, v. 35, n. 3, p. 351-356, 2010.

HARDEN, N. The end of the University as we know it. The American Interest, 8, Dez. 11, 2012. Disponível em: <http://www.the-american-interest.com/2012/12/11/the-end-of-the-university-as-we-know-it/>. Acesso em: 12 abr. 2013.

KHAN, S. The one world schoolhouse. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca Ltda., 2013. Disponível em: http://www.intrinseca.com.br/upload/livros/1%C2%BACAP_Um%20mundo%20uma%20escola.pdf Acesso em: 1º dez. 2013.

KOLLER, D. What we're learning from online education. TED: ideas worth spreading, Jun., 2012. Tradução de Ana Enes. Disponível em: https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education/transcript?language=pt. Acesso em: 7 fev. 2013.

KOLOWICH, S. Open CourseWare 2.0. Inside higher ed, Dec. 13 2011. Disponível em: www.insidehighered.com/news/2011/12/13/stanfords-open-courses-raise-questions-about-true-value-eliteeducation. Acesso em: 13 dez. 2014.

LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. D. Teoria da argumentação e Educação. Juiz de Fora: UFSJ, 2011. 164 p.

LOSH, E. The pathos of MOOC Moment. In: LOSH, E. MOOCs and their afterlives: experiments in scale and access in Higher Education. [S.l.]: University of Chicago Press, 2017. p. 317.

MAO, B. Les ennemis de la machine. Usbek & Rica, Août 2016. Disponível em: <https://usbeketrica.com/article/les-ennemis-de-la-machine> Acesso em: 13 abr. 2018.

MOE, R. The brief & expansive history (and future) of the MOOC: why two divergent models share the same name. Current Issues in Emerging eLearning, v. 2, n. 1, 2015.

MOULOUD, L. Le Moco? Un ami qui ne vous veut pas que du bien. Humanité, 2013. Disponível em: <http://www.humanite.fr/societe/le-moco-un-ami-qui-ne-vous-veut-pas-que-du-bien-552111>. Acesso em: 13 out. 2016.

SELWYN, N. E. B. S. Making MOOCs in the mainstream and the popular press: creating a New Digital Higher Education in News Media Speech. International Journal of Open and Distance Learning Research, 2014.

SELWYN, N.; BULFIN, S.; PANGRAZIO, L. Massive open online change? Exploring the discursive construction of the "MOOC" in newspapers. Higher Education Quarterly, 69, n. 2, p. 175-192, 2015.

SCHOLES, J. Why do we say that?. [S.l.]: Editora Campus, 2003.

NORVIG, P. The class of 100 thousand students, Feb., 2012. Disponível em: https://www.ted.com/talks/peter_norvig_the_100_000_student_classroom?language=pt-br. Acesso em: 5 fev. 2013.

WATSON, J. A. Screening TED: a rhetorical analysis of the intersections of rhetoric, digital media, and pedagogy. Louisiana State University. [S.l.], 2014, p. 314

WATTERS, A. Top Ed-Tech Trends of 2013: MOOCs and Anti-MOOCs. Hackeducation, Dec. 29, 2013. Disponível em: <http://hackeducation.com/2013/11/29/top-ed-tech-trends-2013-moocs>. Acesso em: 9 fev. 2016.

VAN DIJK, T. A. Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 1995.

Submetido em: 7/4/2019

Aceito em: 22/5/2019