UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

DANIELLA DE ALMEIDA SANTOS FERREIRA DE MENEZES

**As representações de professor em situação de educação
a distância: um processo de virtualização
no dizer do outro-aluno**

Versão Corrigida

São Paulo

2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

DANIELLA DE ALMEIDA SANTOS FERREIRA DE MENEZES

**As representações de professor em situação de educação
a distância: um processo de virtualização
no dizer do outro-aluno**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de doutor em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Grigoletto.

Versão Corrigida

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M541r	<p>Menezes, Daniella de Almeida Santos Ferreira de As representações de professor em situação de educação a distância: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno / Daniella de Almeida Santos Ferreira de Menezes ; orientadora Marisa Grigoletto. - São Paulo, 2017. 213 f.</p> <p>Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.</p> <p>1. Representação. 2. Sujeito-Professor. 3. Educação a distância. 4. Análise do Discurso. I. Grigoletto, Marisa, orient. II. Título.</p>
-------	--

Folha de aprovação

MENEZES, Daniella de Almeida Santos Ferreira de.

As representações de professor em situação de educação a distância: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*A Adriano Menezes, meu estimado e muito amado filho,
que enche meus dias de alegria e minha vida, de sentido.*

*A Marcelo Menezes, meu marido e companheiro inseparável,
pelas interlocuções inspiradoras e pela ajuda imprescindível.*

*A Marilda Barbosa, minha mãe e meu apoio incondicional,
força presente em todas as horas.*

A Roberto Santos, meu pai e, para sempre, meu herói (in memoriam).

*A todos os (meus) professores, matéria-prima de minhas inquietações
e inspiração para este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, sustento da alma e força para continuar caminhando.

A minha querida orientadora Prof^a Dr^a Marisa Grigoletto, pela acolhida desde o princípio, pela orientação precisa e, ao mesmo tempo, generosa, essencial para o meu crescimento acadêmico. Muito obrigada por confiar em mim!

À Prof^a Dr^a Deusa Passos, pelas aulas instigantes e pela inestimável contribuição altamente produtiva e consistente na banca de qualificação.

À Prof^a Dr^a Beatriz Eckert-Hoff, pela gentileza em aceitar integrar a minha banca de qualificação, mesmo a distância, com preciosas observações que, sem dúvida, enriqueceram este trabalho.

À Prof^a Dr^a Anna Maria Carmagnani, pelas aulas aconchegantes, cujas leituras contribuíram significativamente para este trabalho, sobretudo no que diz respeito ao segundo capítulo, que trata da Pós-Modernidade.

Às queridas amigas do grupo LEDI, Laura Fortes, Dolores Braga, Inês Confuorto, Vânia Ricarte, Beatriz Jorge e Patrícia Nero, pessoas que admiro não só pela incontestável capacidade intelectual, mas, sobretudo, pela disponibilidade sincera em compartilhar o conhecimento.

Agradecimento especial à Patrícia Nero, pela amizade despretensiosa, pelas conversas tranquilizantes e pela ajuda essencial na tradução do *abstract*, bem como na disponibilização de informações imprescindíveis à conclusão desta tese. Muito obrigada!

Agradecimento especial à Dolores Braga, pela disponibilização dos textos que me abriram caminhos para a teoria dos quatro discursos de Lacan, fundamental para esta tese.

Ao Bruno Turra, cuja breve porém significativa participação no grupo LEDI foi determinante para a constituição do terceiro capítulo desta tese, ao sugerir leituras que nortegassem o sujeito, e pela valiosa tradução do meu resumo para o francês.

Ao sargento e amigo Marcelo Diniz, pela ajuda irrepreensível com a diagramação.

À Universidade que me concedeu o *corpus* para análise, sem o qual esta pesquisa não existiria.

À Escola de Especialistas de Aeronáutica, pela licença capacitação concedida.

Ao professor e amigo Carlos Babboni, pela amizade que anima e motiva e, sobretudo, pela preciosíssima dica da licença capacitação, fundamental para o período de finalização desta tese.

A minha querida amiga Adriana Pinto, pela luz no fim do túnel quando tudo parecia perdido, ao me indicar o curso em Análise do Discurso na Universidade de São Paulo. Obrigada, amiga, por essa informação que me abriu novamente as portas para a pesquisa acadêmica. Você é uma amiga como poucas!

A minha querida amiga dona Lúcia Lacaz, pela ajuda desde o início do projeto de

pesquisa com observações teóricas, pela sugestão do nome da professora Marisa Grigoletto como orientadora e pelas referências indispensáveis que, certamente, contribuíram para o meu ingresso na Universidade de São Paulo.

Ao meu marido Marcelo Menezes, pela paciência ilimitada, pela compreensão abnegativa, pelas observações lúcidas e perspicazes, que, sem dúvida, contribuíram muito para a construção desta tese. Obrigada, ainda, pela generosa disponibilização de toda sua pesquisa do estado da arte sobre as novas tecnologias na educação e pela busca do termo ideal para “produto”, em grego. Enfim, obrigada pela presença inspiradora na minha vida. Te amo!

A minha querida mãe Marilda Barbosa, pelo apoio incondicional em todos os sentidos, pela preocupação sempre atenta, pela presença forte e insubstituível em todos os momentos importantes da minha vida, amparando-me, orientando-me e dando-me todo o suporte necessário para que eu chegasse até aqui. Minha eterna gratidão!

Ao meu “padrástio” Paulo Roberto da Silva, pelo incentivo, pela palavra amiga e pela compreensão bem-humorada nas horas angustiantes.

Ao meu querido e muito amado filho Adriano Menezes, razão do meu viver, pelo carinho e pela alegria contagiante que tornam meus dias mais felizes e abençoados.

Aos amigos José Pereira (Zito) e Paulo Flávio Barreiros (Paulão), companheiros nessa “jornada” de pesquisa, que, literalmente, me conduziram pelo caminho mais fácil, seguro e confortável a São Paulo durante os anos iniciais do meu curso de doutorado.

Às amigas Lucila Aparecida Braz e Tânia Mara Barbosa, pela ajuda essencial no funcionamento da minha casa para o bem-estar da minha família. Sem vocês esta empreitada seria muito mais difícil.

Enfim, obrigada a todos os amigos e familiares que, de um modo ou de outro, tornaram possível a realização deste sonho!

*Já não precisam de responder à questão: onde ir?, mas
sim à seguinte: onde se encontram? Porquanto, do mesmo
modo, eis-vos na biblioteca, no laboratório, na própria Academia,
a ler livros e mapas-múndi, em união com as fontes
da ciência através de um espaço virtual; talvez mesmo a sensação
de se sentarem noutra sítio se sobreponha à de permanecerem
nas vossas cadeiras, em vossa casa. Serão estes
canais suficientes? Substituirão eles alguma vez a presença
viva do professor, encarnação amada do saber? No entanto,
por mais presente que ele esteja, não é verdade que o corpo
docente nunca ensina senão o virtual, números e mundos
de outros lugares?*

Michel Serres

RESUMO

MENEZES, Daniella de Almeida Santos Ferreira de. **As representações de professor em situação de educação a distância: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno.** 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Esta tese busca discutir e problematizar as representações de professor construídas por professores-alunos em fóruns de debates em circulação na *internet* de um curso de Pós-Graduação *lato sensu* a Distância em “Docência no Ensino Superior”, de uma universidade brasileira, bem como delinear suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto digital. Para tal, serviram como *corpora* de análise um questionário, aplicado via *e-mail* aos alunos do curso supracitado, e recortes discursivos selecionados entre as opiniões postadas no fórum de discussão desse mesmo curso. A metodologia de pesquisa adotada é de base analítico-interpretativa, sob um viés discursivo. O trabalho se apoia na teoria da Análise do Discurso de filiação pecheutiana e na teoria da heterogeneidade constitutiva, de Authier-Revuz, bem como nos conceitos de subjetividade e modos de subjetivação, postulados por Foucault, e nos de sujeito psicanalítico e pós-modernidade. Um outro conceito utilizado na análise e desenvolvido nesta tese é o chamado “proioncentrismo”, que expressa a ideia de que o produto ocupa a posição central nas relações humanas, visão materializada nos dizeres do fórum de discussão que serviram como *corpus* de análise, os quais, por basearem-se na repetição, não promovem a singularidade, priorizando as representações coletivas. As representações, ao mesmo tempo em que remetem às do professor de sala de aula convencional, evocam as representações de professor construídas pelo próprio discurso pedagógico que aborda a EAD, resultando numa representação híbrida, da qual o professor empírico-virtual é um exemplo.

Palavras-chave: Representação. Sujeito-Professor. Educação a Distância. Análise do Discurso.

ABSTRACT

MENEZES, Daniella de Almeida Santos Ferreira de. **The representations of teachers in a distance education situation: a virtualization process in the enunciation of the student as other.** 2017. 213 f. Thesis (Doctorate in Letters) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

This thesis proposes to discuss and question the representations of teachers built by student-teachers in discussion forums on the internet in a distance post-graduation course in further learning teaching, in a Brazilian university. It also outlines the implications for the learning and teaching process in this digital context. The corpora of our research comprise a questionnaire e-mailed to students of the above-mentioned course as well as the discursive excerpts within their posted opinions in the virtual discussion for the same course. We adopt the analytical-interpretative methodology under a discursive bias, resorting to Pêcheux's theory of discourse analysis and Authier-Revuz's constitutive heterogeneity theory, as well as the concepts of subjectivity and modes of subjectivation, postulated by Foucault, and the concepts of psychoanalytical subject and post-modernity. Another concept used in the analysis and developed in this thesis is the so-called "proioncentrism", which expresses the idea that the product occupies the central position in human relations, materialized in the comments of the discussion forum that served as corpus of analysis, which, because they are based on repetition, do not promote singularity, giving priority to collective representations. At the same time, the representations evoke representations of teachers from a conventional classroom environment and also representations of teachers built by the pedagogical discourse which addresses distance education. This results in a type of hybrid representation of which the empirical-virtual teacher is an example.

Key words: Representation. Teacher as subject. Distance Education. Discourse Analysis.

RÉSUMÉ

MENEZES, Daniella de Almeida Santos Ferreira de. **Les représentations de l'enseignant en situation d'enseignement à distance : un processus de virtualisation dans le dire de l'autre-étudiant.** 2017. 213 f. Thèse (Doctorat en Lettres) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Cette thèse a pour but de discuter et problématiser les représentations de l'enseignant construit par des enseignants en formation dans les forums de discussions circulant sur Internet du cours de postgraduation *lato sensu* à distance « Enseigner à l'enseignement Supérieur » à une université brésilienne, aussi que de délimiter les implications pour le processus d'enseignement et d'apprentissage dans ce contexte numérique. À cette fin, les *corpora* ont été composés par un questionnaire appliqué via courrier électronique aux enseignants en formation du cours susmentionné et par des séquences discursives sélectionnées parmi les opinions postées sur le forum du même cours. La méthode de recherche employée a une fondation analytique-interprétative, sur un biais discursif. La recherche se constitue à partir de la théorie de l'Analyse du discours inspirée sur les travaux de Michel Pêcheux et de la théorie de l'hétérogénéité constitutive, par Jacqueline Authier-Revuz, mais aussi à partir des concepts de subjectivité et moyens de subjectivation postulés par Michel Foucault, et de sujet psychanalytique et postmodernité. Un autre concept utilisé dans l'analyse et développé dans cette thèse est le soi-disant «proioncentrisme», qui exprime l'idée que le produit occupe la position centrale dans les relations humaines, matérialisées dans les commentaires du forum de discussion qui a servi de corpus d'analyse, parce qu'ils sont basés sur la répétition, ne favorisent pas la singularité, donnant la priorité aux représentations collectives. Les représentations, alors qu'elles renvoient à ceux de l'enseignant dans une salle de classe conventionnelle, elles évoquent aussi des représentations de l'enseignant construites par le discours pédagogique comprenant l'EAD lui-même, en résultant une représentation hybride, dont l'enseignant empirique-virtuel est un exemple.

Mots-clés : Représentation. Sujet-Enseignant. Education à Distance. Analyse du Discours.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1, A2...	Aluno 1, Aluno 2... entrevistados nos questionários
AD	Análise de Discurso
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAS	Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
DP	Discurso Pedagógico
EAD	Educação a Distância
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
P1, P2...	Participante 1, Participante 2... participantes do fórum de discussão
T1, T2...	Turno 1, Turno 2... as vezes em que os participantes postam comentários no fórum de discussão

SUMÁRIO

Introdução	25
 Capítulo 1 – Da correspondência à <i>internet</i>: o (dis)curso da EAD como legitimação de práticas sociais e discursivas no contexto educacional da Pós-Modernidade	 44
1 “Ensino” ou “Educação” a distância? Eis a questão.	44
2 Panorama histórico: os modelos precursores da EAD no mundo e no Brasil	50
2.1 A EAD no Brasil	53
3 A oficialização da EAD no Brasil	58
3.1 O universo sistêmico da EAD: o “proioncentrismo”	60
3.2 A logística dos cursos de EAD: recursos, formatos, modelos e níveis	66
3.2.1 O funcionamento discursivo nos AVAs: espaço de interlocução ou de coerção?	69
3.2.1.1 Transmissão em EAD: missão possível?	72
 Capítulo 2 – O cenário social da Pós-Modernidade: uma sociedade decomposta em <i>bits</i> de informação	 76
1 A sociedade em rede da Pós-Modernidade: (des)fazendo os nós	76
1.1 Contexto socioeconômico da Pós-Modernidade: a flexibilização do mercado	79
1.2 A rede de sentidos da sociedade (pós-)moderna: a Era da Informação	82
1.2.1 A legitimação do conhecimento através das grandes narrativas: uma (des)construção na e pela linguagem	89
2 A prática da educação em tempos pós-modernos: uma legitimação pelo desempenho.....	93

Capítulo 3 – Do espelho à tela do computador: o sujeito virtual da Pós-Modernidade 97

1 O que (não) é o sujeito?	97
1.1 A entrada do sujeito na linguagem: condição de existência do sujeito lacaniano.....	99
1.2 “Ei, você aí!” - A ideologia e a constituição do sujeito segundo Althusser	103
1.3 Subjetividade e processos de subjetivação: a dinâmica das relações de poder	108
2 Teoria não subjetivista da subjetividade: o sujeito do discurso	112
2.1 A categoria sujeito de direito e a sua relação com a formação social da sociedade capitalista	115
2.1.1 O sujeito da era digital: o estágio do <i>écran</i>	117

Capítulo 4 – Representações de professor em EAD no dizer do outro-aluno..... 123

1 Questionário via <i>on line</i> : (de)limitações e contingências.....	123
2 Dizeres que se cruzam a distância nas representações de professor	125
2.1 O professor onisciente	125
2.2 O professor da ausência ou da falta	129
2.3 O professor empírico-virtual	141

Capítulo 5 – Modos de subjetivação nos ambientes virtuais de aprendizagem: o professor da era digital 152

1 O funcionamento discursivo do fórum de discussão – suas condições de produção	152
2 Professor <i>versus</i> Tecnologia: a mediação pedagógica através mediação tecnológica	154
2.1 O professor tradicional <i>versus</i> o professor virtual	155
2.2 O professor mediador	169

2.3 O professor mediador e a tecnologia	175
3 Tecnologia <i>versus</i> Professor: a virada tecnológica no discurso e no fazer pedagógicos	183
3.1 Tecnologia: aliada ou inimiga?	183
3.2 A tecnologia no centro do universo: a educação proioncêntrica	193
Conclusão	204
Referências	209

INTRODUÇÃO

“Sim, eu sou legião: um conjunto inumerável de outros. Substituíveis. Ora nós preferimos dizer: eu estou aí e determinado outro está alhures, eu não estou de modo algum alhures e o outro não reside aqui, e definimos a identidade pelo princípio do terceiro excluído: é impossível que A seja e não seja, ao mesmo tempo e no mesmo lugar.”

Michel Serres, em *Atlas*

Há vinte anos, no ano de 1997, passei no concurso público do magistério federal na disciplina de língua portuguesa para uma escola militar em que se formam sargentos especialistas de aeronáutica, situada em Guaratinguetá, interior do estado de São Paulo.

Por essa época, já fazia dois anos que havia concluído a graduação de Letras, mas já lecionava desde o segundo ano de faculdade, ou seja, já exercia a profissão de professora desde os dezenove anos de idade. Eu tinha absoluta certeza (como até hoje o tenho, pois não me vejo exercendo qualquer outra profissão que não a de professora) de que eu havia “nascido”¹ para isto: ser professora de português. Não só pelo fato “natural” de que eu sempre gostei de ler e, modéstia à parte, tinha uma certa “facilidade” no que se referia à “nossa” língua portuguesa, mas também, e sobretudo, porque sempre fui muito comunicativa e sempre gostei muito do “contato” com as pessoas. Afinal, para ser professor, são necessários mais do que uma simples aptidão para ensinar e um sólido conhecimento acadêmico da área de formação; ser professor envolve uma habilidade comunicativa para “cativar” o aluno, “envolvê-lo” e “motivá-lo” a se interessar pela matéria, funções intrínsecas à “missão” docente, as quais, no entanto, não são ensinadas na graduação.

A “interação” de professor e aluno em sala de aula torna-se, nesse sentido, o que diferencia essa profissão de todas as demais; é claro que, em muitas profissões, a

¹ O emprego das aspas, utilizadas de maneira recorrente nesta introdução, tem por objetivo marcar os pontos em que se entrecruzam o discurso da pesquisadora-professora com o da pesquisadora-analista. Como num processo de autoanálise, procurei pontuar no meu próprio dizer, já que se trata de um momento da pesquisa de caráter autobiográfico, aspectos que, ao mesmo tempo em que perpassam o discurso pedagógico (em especial no que se refere à modalidade de educação a distância), são alvo de análise e discussão nesta pesquisa. Assim, as aspas aqui empregadas podem tanto denunciar uma aproximação quanto demarcar um distanciamento da professora e da analista com relação às representações de professor bem como de sala de aula, afinal o sujeito é constitutivamente heterogêneo e não tem total controle sobre o seu dizer.

comunicação é essencial, mas a de professor em especial requer uma certa “paixão”, uma certa “cumplicidade” entre quem ensina e quem aprende de modo que professor e aluno comunguem de um mesmo objetivo: a construção do conhecimento. De igual modo, se não houver essa “cumplicidade”, essa “sintonia”, que se constroem no contato diário de sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem parece não ocorrer, ou ocorrer com mais dificuldade, e, em vez de ser um elemento facilitador, o contato, quando malsucedido, pode comprometer seriamente essa empreitada.

Daí as inúmeras imagens de professor que construímos ao longo de nossa vida escolar como alunos: desde o professor “carrasco”, que “perseguiu” os alunos, até o professor “gente boa”, que os “compreendia”, auxiliando-os em suas angústias e aflições. Guardamos, assim, lembranças tanto carinhosas quanto frustrantes de professores, que, em certo ponto, nos constituem como sujeitos que somos, definindo nossa trajetória como sujeitos-alunos e, no nosso caso específico, sujeitos-professores.

Assim, seja por motivos afetivos, seja por motivos intelectuais, sempre procurei, (in)conscientemente, enquanto profissional, “inspirar-me” naqueles professores cujas imagens traduziam, a meu ver, o perfil de um “bom” professor, além, é claro, de colocar em prática os ensinamentos de didática transmitidos na faculdade, como planejamento da aula, tratamento com os alunos e até postura para mover-me diante da sala e “apagar o quadro negro”. Ao ingressar como docente na instituição militar, a esses conhecimentos foram ainda acrescidos valores militares, como disciplina, hierarquia, respeito e organização.

Mas, durante todos os meus anos de formação no ensino superior e em toda minha experiência profissional, nunca havia sido preparada para ser ou mesmo me deparado com uma situação em que eu fosse uma “professora virtual”, exceto de 2012 para cá, ano em que a instituição em que trabalho adotou um sistema de educação a distância chamado Curso de Aperfeiçoamento de Sargentos (CAS). Na verdade, esse curso sempre existiu na escola, mas o atendimento ocorria através da correção das redações dos sargentos, que as enviavam para nós, professores, por correio. Com a “modernização” do sistema de educação, todo o curso foi reformulado para se adequar ao emprego das novas tecnologias, ferramentas “indispensáveis” à “melhoria” e à “adaptação” do curso aos moldes do que se concebe como um curso “atualizado” e, portanto, “de qualidade”.

Como parte da carreira do sargento especialista, esse curso é uma forma de promoção de sargento a suboficial da aeronáutica, realizado após quinze anos de

formado. O ano em que a educação a distância foi implantada na escola (2012), com plataforma acessada pela *internet*, coincidiu justamente com o tempo em que as minhas primeiras turmas estariam aptas a realizar o CAS. Ou seja, os meus primeiros alunos sargentos de sala de aula convencional seriam então promovidos a suboficiais. Para isso, entre outras disciplinas, eles precisariam realizar uma prova de redação. Então, após longos(?) quinze anos, reencontrei meus antigos alunos, mas numa situação um pouco diferente: num ambiente virtual de aprendizagem. Nosso “contato” ocorria através da caixa de mensagens, portanto uma comunicação assíncrona; intermediada pelo recurso tecnológico, a nossa interlocução passou a ser virtual e, necessariamente, através da língua escrita e não mais presencial e de forma oral.

Desde então, quando acontece o CAS, tenho “(re)encontrado”, de maneira virtual, antigos e novos alunos, vindos de todas as regiões do país. Exceto pelas fotos, as quais acabam denunciando a passagem inexorável dos anos, ao mesmo tempo em que tenho a impressão de que o “tempo” não passou e de que estamos novamente na “sala de aula”, algo “estranho” também é evocado em mim quando “converso” com eles através de mensagens postadas (as quais, diga-se de passagem, são monitoradas), afinal tanto eu como professora quanto eles como alunos passamos por um processo de virtualização.

Dessa forma, mobilizada por essas experiências nas áreas de educação presencial e a distância, levantei os seguintes questionamentos: Que imagens os alunos, nessa situação virtual de interlocução, forma(ra)m de mim? Seriam as mesmas de quando nos conhecemos pessoalmente? E os alunos que não me conheciam “pessoalmente”? A interação seria a mesma se eles tivessem tido aula anteriormente comigo em sala de aula?

Partindo dessas reflexões, que, no entanto, não serão abordadas na análise, pois são apenas ponderações de ordem estritamente pessoal, é que busquei investigar as representações de professor construídas pelo sujeito-aluno em situação de educação a distância. Assim, para evitar qualquer envolvimento emocional da minha parte que pudesse comprometer e, com isso, direcionar os resultados da minha pesquisa, procurei investigar outros alunos de outras instituições de ensino que se encontrassem também em situação de educação a distância, mas cujo contato com o professor fosse única e exclusivamente intermediado pelo computador e de forma escrita, de modo que não houvesse entre eles nenhum laço afetivo prévio.

Do ponto de vista acadêmico, as razões pelas quais escolhi esse tema partem do fato de que, sendo objeto de estudo de pedagogos, sociólogos, cientistas da educação e

linguistas, o professor sempre despertou o interesse de pesquisadores envolvidos com uma área que, para Freud ([1930] 2012), faz parte do grupo das profissões impossíveis: a Educação. Para o psicanalista, educar, assim como governar e psicanalisar são ações que, por pressuporem o desejo do outro (o qual, por sua vez, é inconsciente), têm origem na pulsão sexual, embora sem relação aparente com a sexualidade, o que torna seus efeitos inevitavelmente muitas vezes imprevisíveis.

No entanto, a despeito de (ou por causa de) toda a complexidade constitutiva desse sujeito, cujo melhor traço definidor, segundo os conceitos de Edgar Morin (2000), são a incerteza e a ambiguidade das funções, o sujeito-professor tem sido o alvo de muitas discussões no meio acadêmico e, com isso, rendido muitas teses e dissertações que investigam não só a sua identidade como também o discurso didático-pedagógico e suas implicações para a legitimação de uma infinidade de metodologias.

Podem-se citar como exemplos as seguintes teses e dissertações, todas na área da Educação: “Modernidade e formação de professores: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do Nordeste e a informática na educação”, tese de doutorado de Sergio Paulino Abranches, defendida na Universidade de São Paulo, em 2003, em que o pesquisador analisa a prática dos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) do Nordeste na formação de professores para trabalharem com informática na educação; ou ainda “A reflexão e a prática docente: considerações a partir de uma pesquisa-ação”, tese de doutorado de Maria Teresa Vianna Van Acker, defendida na Universidade de São Paulo, em 2008, cujo objetivo é compreender de que modo a reflexão sobre as vivências dos professores na escola e na sala de aula geram conhecimento da prática em benefício do maior comprometimento profissional e, por conseguinte, com efeitos sobre a autorização que reconhecem ter.

A dissertação de mestrado “Formação contínua de professores: um contexto e situações de uso de tecnologias de comunicação e informação”, de José Joelson Pimentel de Almeida, também defendida na Universidade de São Paulo, em 2006, trata de contextos e situações de formação contínua de professores com o uso de tecnologias de comunicação e informação.

Nessa mesma linha de tecnologias na educação que tem como foco o professor situam-se as seguintes teses de doutorado: “Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD, da UNIRIO”, de Leila Lopes de Medeiros, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2016, e “Professoras alfabetizadoras e seus multiletramentos na rede virtual: marcas discursivas

nos caminhos da formação”, de Denise Rezende, defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, também em 2016. Enquanto a primeira pretende contribuir para o debate acerca da formação inicial de professores através da Educação a Distância (EAD), a partir da produção de sentidos de docência que tem orientado a prática dos formadores no Curso de Licenciatura em Pedagogia (LIPEAD) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, a segunda busca conhecer os discursos das professoras alfabetizadoras, compreendendo sua interconstituição nas e a partir das interlocuções *on line*, para pensar nos processos de autoria de professoras alfabetizadoras de Escola Pública.

E no que se refere ao professor de nível superior, podem-se citar as seguintes teses de doutorado, ambas defendidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: “Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias”, em 2004, de Maria Vilani Cosme de Carvalho, em que a pesquisadora busca analisar o processo de construção da identidade do professor universitário e o sentido que atribui à carreira docente, e “Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional”, em 2007, de Amali de Angelis Mussi, que pretende investigar os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores que exercem a docência no ensino superior.

Nesse contexto escolar, em que o professor, como se vê, é um dos sujeitos fundamentais, se se admitir a máxima foucaultiana de que “saber gera poder” e vice-versa, torna-se inegável a constatação de que uma relação de ensino e aprendizagem é permeada por uma relação de poder. Mas não o poder concebido como homogêneo e centralizado, produto intencional de um sujeito soberano (no caso, o professor) que o exerce de uma forma repressiva sobre outros menos poderosos (no caso, os alunos). Refere-se aqui à concepção foucaultiana de poder, segundo a qual este “não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1977a, p. 89).

E, em se tratando de uma sociedade pós-moderna como a em que vivemos, na qual a “realidade contemporânea é vista como sendo atravessada pelo mesmo e pelo diferente, pela racionalidade e, ao mesmo tempo, pela fragmentação, dispersão (heterogeneidade) de tudo e de todos” (CORACINI, 2006, p. 134), as técnicas de controle tornam-se ainda mais sutis e diluídas nas práticas sociais. Trata-se da chamada por Deleuze (1992) “sociedade de controle”, em que os modos de exercer o poder, ou seja, de

exercer ações sobre outras ações diferem, por se basearem na visibilidade, daqueles da sociedade disciplinar, sobretudo na era informacional em que vivemos, em que praticamente todas as ações e todos os dados pessoais são controlados pelo computador.

Como mostra Deleuze (*ibid.*, p. 221), diferentemente dos confinamentos, forma de poder própria das sociedades disciplinares, amplamente analisadas por Foucault, e anterior à das sociedades de controle, “os controles são uma *modulação*, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro”. Em se tratando de ambientes virtuais de aprendizagem, esse controle se dá por meio da monitoração da participação dos alunos através do registro de horário e data de acesso à plataforma de ensino, assunto a ser abordado no primeiro capítulo.

Dessa forma, embora se veja no dilema insolúvel de escolher entre a repressão e a permissão, tendo que, muitas vezes, inibir, proibir e reprimir os impulsos do aluno, função que supostamente o colocaria na posição de soberano detentor do poder, o professor é, ele próprio, também um produto desse sistema de poder. Não afirmo com isso, no entanto, que, ainda que ele seja controlado, possua um certo “grau de controle”. Quero dizer que “seu” controle não é de fato “seu”; é seu na medida em que lhe foi assim concedido pelos discursos vários que circulam e que se constituem como regimes de verdade.

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1998, p.12).

Em se tratando do professor, podem-se enumerar pelo menos três principais “verdades” que constituem o imaginário social e que, portanto, atravessam os discursos sobre o professor e do professor sobre ele mesmo: o modelo do “Bom Professor”, visto como um sacerdote a serviço do saber, cuja vida confundia-se com a sua “missão”, até meados dos anos sessenta; o engajado político com vocação intelectual, em princípios

dos anos oitenta; por fim, originado deste último, o defensor do profissionalismo da sua classe.

Essas imagens, construídas historicamente posto que são produzidas pelo discurso, não são neutras, elas trazem em si uma memória (ORLANDI, 2000), do que se deduz que, “a partir das projeções imaginárias, o sujeito incorpora o outro em seu discurso, envolvendo o discurso-outro, historicamente constituído, e que emerge no fio do discurso” (ECKERT-HOFF, 2002, p. 58), de modo que essas projeções acabam instituindo-se como “verdades”. Tanto que, mesmo no contexto da Educação a Distância (EAD) — intensificada nesse final do século XX e início do século XXI mormente pela integração de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia como uns dos recursos pedagógicos dessa modalidade educacional, para a qual há uma descentralização da figura do professor como principal agente do ato pedagógico, pressuposto postulado pelo discurso pedagógico que trata da EAD —, essas representações de professor são evocadas, como se pode verificar em Vidal e Maia (2010, p.21)²:

Neste contexto, idealiza-se um professor como aquele que está permanentemente **atualizado com o conteúdo da sua disciplina, tem que ser ao mesmo tempo inventivo e inovador, ter a capacidade de estimular a autonomia, a criatividade, o raciocínio, a criticidade, sem perder de vista a capacidade de ser sensível aos ritmos e às expectativas dos seus alunos.** [...] Tem que ser conhecedor das propostas pedagógicas em que se envolve profissionalmente e delas se apropriar plenamente, **além de se dedicar verdadeiramente às suas missões e valores.** (*grifo meu*)

Enfim, independentemente do que se espera de um “verdadeiro professor”, esse profissional — pelo menos no plano discursivo, o que naturalmente não elimina as singularidades e a possibilidade de deslocamentos — parece estar sempre à mercê de um discurso que regulariza e legitima as suas práticas como condenáveis ou recomendáveis, a ponto de se depositar nele praticamente toda a responsabilidade pelo êxito absoluto ou pelo fracasso total do sistema educacional.

E isso mediado pelas NTICs (novas tecnologias de informação e comunicação), como a *internet*, produz efeitos ainda mais homogeneizantes, interferindo, inevitavelmente, na constituição identitária do sujeito, já que as novas tecnologias, sobretudo o computador, alteram a relação do sujeito com o mundo, com o outro e

² Acessível em <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de-interesse-na-area-de-tics-na-educacao/introducao-a-educacao-a-distancia> .

consigo mesmo³.

Levando em consideração, portanto, esse contexto educacional digital, que, no Brasil, se consolidou oficialmente neste início de século, sendo empregado nos mais variados setores, como Educação Básica, Ensino Superior, universidades abertas, universidades virtuais, treinamentos governamentais, cursos abertos, livres, esta tese pretende investigar como esse processo de virtualização do professor, mediado pelo computador na EAD, é construído discursivamente.

Assim como E. Grigoletto (2011, p. 52), que entende “a EAD como um processo de *virtualização* da escola/da universidade”, em que esse processo “constitui-se na passagem do empírico para o discursivo – que não se opõem, mas se complementam – inscrevendo-se num espaço próprio: o virtual”, por analogia aplicamos esse mesmo conceito de virtualização às representações de professor em situação de educação a distância construídas pelo “outro-aluno”, expressão empregada para enfatizar a necessidade do outro na relação professor—aluno, ambos sujeitos da falta, portanto desejantes: este, desejoso de saber; aquele, que deseja o desejo de querer saber do aluno. Daí o título “As representações de professor em situação de educação a distância: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno”.

Uma vez que a modalidade de educação a distância caracteriza-se, primordialmente, pela separação física e às vezes temporal entre professor e aluno, instaurando-se, com isso, novos paradigmas educacionais, que atendem a discursos pedagógicos (DPs) segundo os quais o processo de ensino e aprendizagem é centrado na figura do aluno mais do que na do professor, na aprendizagem mais do que no ensino e a DPs que, como já dito anteriormente, regularizam e legitimam as práticas do professor, importa saber que lugar ocupa o sujeito-professor nessas circunstâncias específicas, em especial no que se refere à modalidade de educação a distância, e que representações são dele construídas, ainda mais em se tratando de EAD, em que a proporção de professor por aluno é significativamente menor se comparada à quantidade de professores para as salas de aula presenciais.

Partindo-se do pressuposto de que há uma interação dos sujeitos professor e aluno com a máquina (o computador), através da qual acontecem momentos de interlocução entre esses sujeitos (E. GRIGOLETTO, 2011)⁴, formula-se a hipótese de que as

3 Esses aspectos que tratam dos efeitos homogeneizantes produzidos pelas novas tecnologias serão aprofundados teoricamente no capítulo 3, no item que trata do sujeito virtual, e nos capítulos subsequentes de análise, principalmente no capítulo 5, em que são analisados os comentários postados no fórum de discussão.

4 Esses conceitos de “interação” e de “interlocução”, defendidos por E. Grigoletto (2011) e adotados nesta

representações construídas pelo sujeito-aluno acerca do professor em situação de educação a distância mediada pelo computador, ao mesmo tempo em que remetem às do professor de sala de aula convencional — em que se dá o contato físico entre ele e o aluno, ou seja, em que o professor é alguém de “carne e osso” e em que, portanto, se pode ouvir a sua voz, sentir o seu cheiro, sensações através das quais se forma uma “imagem” da pessoa, à qual se atribui uma função social e da qual se tem uma “lembrança” —, evocam as representações de professor construídas pelo próprio discurso pedagógico que aborda a EAD (o qual circula nos livros dos teóricos que tratam da EAD, no próprio material didático oferecido pelos cursos a distância e nos vários gêneros discursivos publicitários que divulgam esses cursos), materializadas nos discursos dos sujeitos-alunos-internautas.

Dá-se, com isso, o fenômeno que chamo aqui de “superposição de representações”. Empréstando-se o termo do campo da Física, a exemplo do que acontece na área de ótica, pelo princípio da superposição, segundo o qual, quando vários efeitos ocorrem simultaneamente, o efeito resultante é a soma dos efeitos individuais, o sujeito-aluno, ocupando a posição de aluno-internauta, evoca, inconscientemente, tanto a imagem de professor de sala de aula convencional, constitutiva da sua memória discursiva, quanto a imagem de professor que circula no discurso pedagógico que aborda a EAD, comentado acima; o resultado é uma representação híbrida⁵ do professor, que, ao constituir-se das características de ambos, ocupa uma posição de entre-lugar: entre o conhecido, o velho, o tradicional e o desconhecido, o novo, o virtual.

A partir dessa hipótese, o novo paradigma pedagógico propagado pelo discurso que trata da EAD segundo o qual o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, discutido acima, inevitavelmente é posto em questão, uma vez que não se refere a uma simples mudança de foco, mas demanda um deslocamento tanto do sujeito-professor quanto do sujeito-aluno. Ainda que seja uma modalidade educacional voltada para adultos, a circunstância de mediação digital e suas especificidades parecem não ser levadas em consideração nesse paradigma, posto que originalmente também este foi concebido para a sala de aula presencial, aspecto abordado no primeiro capítulo que trata do discurso pedagógico que envolve a EAD.

Assim, o aluno, por um processo inconsciente, “superpõe” essas memórias, registradas no interdiscurso, à imagem desse sujeito que se dá a ver somente através dos

pesquisa, serão mais detalhadamente tratados ao final do primeiro capítulo.

5 O emprego do termo “híbrida” para representação será oportunamente discutido na análise.

píxels do computador, materializando-as simbolicamente nas mensagens postadas nos fóruns e *e-mails*. O efeito de sentido é o de que ele está de fato interagindo com uma pessoa (o professor) — como a interação que ocorre sem a intermediação do computador —, a qual, por “conhecê-lo”, sabe das suas necessidades, limitações e potencialidades e, portanto, poderá “incentivá-lo” e “motivá-lo” na empreitada do processo de “aprender”.

Com relação a esse contexto, é bastante pertinente dizer que, reproduzindo as palavras de Galli (2011, p. 180), “enquanto um sujeito-corpo, subjetivado pelas tecnologias e exigências do mundo contemporâneo, o sujeito se diz via linguagem, ou melhor, via relatos escritos”, sobretudo o sujeito-aluno na situação de educação a distância.

Cria-se, com isso, a ilusão, no professor e no aluno, ainda que inconsciente, da situação de sala de aula, local de interação social e afetiva, conferindo-se um caráter mais “humano” a um processo que, do contrário, poderia ser visto como impessoal e solitário (e, portanto, não cumprir com o seu objetivo pedagógico), ao mesmo tempo em que se garante uma formação técnica e/ou acadêmica mais autônoma. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), simulacros do ambiente escolar, surgem, assim, como uma solução econômica que atende a demanda de mercado pela qualificação de um grande número de profissionais com um número reduzido de professores. A figura do professor, embora não ocupe a posição central, em tese destinada agora ao aluno, assume, na EAD, uma outra posição importante, mas de ordem econômica: desempenha, sobretudo, um papel mercadológico em vez de (apenas) uma função pedagógica, ainda que isso não seja verbalizado, ao legitimar, pela autoridade que encerra, a criação de cursos de especialização a distância, conferindo-lhe a credibilidade acadêmica necessária.

Para alcançar esses objetivos, escolheu-se como objeto de investigação o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* a Distância “Docência no Ensino Superior”, o qual compõe o quadro de cursos a distância de uma universidade brasileira, justamente por tratar-se de um curso da área de humanas em cuja formação e atuação pressupõe-se, em princípio, o componente “humano”, já que se destina a profissionais da educação interessados na docência para adultos, os quais, por sua vez, provavelmente lecionam ou lecionarão em situações convencionais de ensino.

Pretende-se, como objetivos gerais deste estudo, discutir os modos de subjetivação nos ambientes virtuais de aprendizagem, mais especificamente em fóruns de debates de curso de pós-graduação *lato sensu* a distância, ou seja, a maneira pela qual

os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nessa situação de educação a distância se inscrevem nesse espaço específico, que é o espaço virtual. Nesse sentido, esta tese objetiva não apenas contribuir com os estudos da Análise do Discurso (AD) voltados para o discurso pedagógico intermediado pelas tecnologias na educação, mas também servir como subsídio para os estudos na área da Pedagogia, com enfoque na Educação a Distância. Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende discutir e problematizar a(s) representação(ões) de professor construída(s) por professores-alunos de um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância em fóruns de debates em circulação na *internet*, bem como delinear suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto digital.

O *corpus* constitui-se de dois tipos de material: 1) um questionário, aplicado via *e-mail* aos alunos do curso supracitado, e 2) recortes discursivos selecionados entre as opiniões postadas no fórum de discussão desse mesmo curso. Escolheram-se esses dois *corpora* levando-se em conta as seguintes condições de produção: na situação de questionário, a posição ocupada pelo sujeito-aluno é de entrevistado, circunstância em que ele se pronuncia “sobre” o professor, já que seu interlocutor é o sujeito-pesquisador, diferente, portanto, da situação de fórum de discussão, em que o sujeito-aluno está ocupando a sua posição de aluno, ao dirigir-se aos outros alunos do curso “para que” o tutor veja sua participação, fato que certamente interfere na formulação mesma do seu dizer. Além disso, a comunicação via *e-mail* se dá, invariavelmente, de maneira assíncrona (tempo diferido); já no fórum, a interlocução muitas vezes ocorre de maneira síncrona (tempo real).

A metodologia de pesquisa adotada é de base analítico-interpretativa sob um viés discursivo. O levantamento dos *corpora* se deu no primeiro semestre de 2015, período em que se aplicou o questionário via *e-mail* aos alunos do curso e em que se coletaram os comentários postados no fórum. É importante que se diga que o acesso a esses *corpora* se deu por intermédio da coordenação do curso, com a autorização da secretaria da instituição, de modo que eu não tive acesso direto a eles, pois, para tal, era necessário que eu me inscrevesse como aluna do curso regularmente matriculada. No entanto essa alternativa era impossível, uma vez que o curso já estava prestes a acabar, além do que a autorização para a entrega do material foi-me concedida somente após o término da atividade.

Com base na hipótese da superposição de representações, mencionada acima, cujo resultado é a representação híbrida de professor, constituída das imagens tanto do

professor de sala de aula convencional quanto do professor do contexto digital, elaboraram-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como o sujeito-aluno em EAD materializa simbolicamente o “professor virtual” nessa situação específica de interlocução via língua escrita nos chamados “fóruns de discussão”?
2. Qual a concepção que um aluno de EAD tem do professor nessa situação específica de ensino e aprendizagem?
3. Que representação discursiva de professor é construída no discurso que aborda a modalidade de educação a distância?

Essa investigação se justifica pelos seguintes motivos: primeiro, porque é uma pesquisa voltada para a Educação a Distância, que — apesar de remontar ao século XVIII, com os cursos por correspondência surgidos em Boston, EUA —, enquanto mediada pelas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, é um fenômeno recente e que tem implicações diretas para o discurso e o fazer pedagógicos nos dias atuais; segundo, porque, no âmbito dos Estudos da Linguagem de linha discursiva, os trabalhos que investigam esse tipo de materialidade discursiva, quando enfocam os AVAs, centralizam-se no discurso do aprendiz e sua suposta autonomia, bem como nos gêneros discursivos propriamente ditos que circulam nesse meio; terceiro, porque esta investigação, ao contrário da maioria das pesquisas na área de EAD, tenta desnaturalizar uma concepção de professor que, a pretexto de satisfazer demandas didático-pedagógicas na era digital, na verdade camufla fortes apelos mercadológicos que atendem às exigências do mercado, cada vez mais seletivo.

Como exemplos de pesquisas que se baseiam em uma concepção de professor e de educação a distância que atende a essas demandas⁶, pode-se citar o trabalho de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Edna Marta Oliveira da Silva intitulado “A construção de um PPC de Letras na modalidade de EaD: desafios e perspectivas”, apresentado no 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). Esse trabalho visa à construção de um projeto pedagógico a partir de uma proposta de formação docente que atenda as Diretrizes Curriculares no que diz respeito à modalidade EAD. Ou ainda a pesquisa “A formação do professor para o uso das TICs em sala de aula: uma discussão a partir do projeto piloto UCA no Acre”, de Darlan Machado Dorneles, da Universidade Federal do Acre, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da formação dos

⁶ Agradecimento especial ao professor Marcelo Ferreira de Menezes, que generosamente me cedeu toda a sua pesquisa do estado da arte de trabalhos que tratam das novas tecnologias na educação e da educação a distância.

professores para a utilização adequada das TICs na educação. Nessa mesma linha que considera as novas tecnologias como uma realidade a ser incorporada à prática docente, as pesquisas “O desafio do professor frente às novas tecnologias”, artigo de Marcos Cesar Cantini *et al.*, e “O uso das TICs em sala de aula: a voz dos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo”, sendo esta última uma dissertação de mestrado de Maíra Darido da Cunha, defendida na Unesp de Araraquara, são exemplos pertinentes, uma vez que tratam da incorporação dessas ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, seus limites e possibilidades.

Independentemente do foco de análise, todas elas partem de um mesmo pressuposto: as novas tecnologias são encaradas como uma necessidade ao fazer pedagógico de modo que não resta ao professor outra opção a não ser se render a esse apelo. Em outras palavras, ao professor cabe apenas se adequar a essas exigências sociais, ocupando uma posição passiva de mero “executor” de funções estipuladas à sua revelia.

Mesmo na linha da AD existem poucas pesquisas que investigam a identidade do professor na modalidade de educação a distância. Quando muito, centram-se na relação do professor com as novas tecnologias, como é o caso do artigo “O professor e as novas tecnologias na perspectiva da Análise do Discurso: (des)encontros em sala de aula”, de Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo, Francisco Madeiro Bernardino Júnior e Elaine Pereira Daróz, cujo objetivo é analisar o discurso pedagógico sobre a docência de língua inglesa na era digital, buscando compreender a posição-sujeito professor de língua inglesa nesse cenário de constante transformação, ou de “O discurso sobre as novas tecnologias no livro didático de língua inglesa”, artigo de Silvelena Cosmo Dias apresentado no 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, que procura observar se os livros didáticos de língua inglesa que integram o Programa Nacional do Livro Didático se apropriam do discurso sobre as novas tecnologias e analisar como se dá essa apropriação, adotando uma visão discurso-desconstrutivista, constituída pelas teorias do discurso, da psicanálise lacaniana e da desconstrução derrideana. Pode-se citar também como exemplo, ainda que não se situe no âmbito da Análise do Discurso, e sim na área da Linguística Sistêmico-funcional, o artigo “Discurso e construção de identidade na Web: práticas *não escolares* na formação do professor de línguas”, de Barbara Cristina Gallardo, também apresentado no 10º CBLA, que investiga a construção da identidade de uma professora de inglês em formação na interação com estrangeiros no *Facebook* quanto ao impacto da globalização na identidade cultural e nacional dos sujeitos.

Considerando-se, portanto, esse quadro acadêmico-científico com relação ao sujeito-professor em situação de interlocução mediada pelos recursos tecnológicos, esta pesquisa oferece uma significativa contribuição, uma vez que se propõe a analisar um contexto pedagógico bastante recente no cenário brasileiro e, talvez por essa razão, ainda pouco investigado sob uma perspectiva discursiva.

Ademais, como já dito por Amarante (2011, p. 139), “a substituição do discurso produzido na interação face a face característica da aula tradicional por um discurso mediado pelo computador é objeto relevante e pertinente de estudo científico”. E em se tratando de dizeres de professores-alunos que ocupam, ao mesmo tempo, a posição de professor de sala de aula convencional e de aluno virtual postados num fórum de discussão de um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância com fins avaliativos, a investigação torna-se duplamente relevante.

Para se atingir o objetivo proposto e se chegar aos resultados esperados, o referencial teórico a ser adotado é o da Análise do Discurso de filiação pecheutiana, além das contribuições da teoria da heterogeneidade constitutiva, de Authier-Revuz, do conceito de sujeito psicanalítico, dos conceitos de subjetividade e modos de subjetivação postulados por Foucault e de discussões sobre o conceito de pós-modernidade, sendo que o sujeito psicanalítico e os conceitos foucaultianos serão tratados no terceiro capítulo e o de pós-modernidade será discutido no segundo capítulo.

Ao postular a teoria não subjetivista da subjetividade, Pêcheux ([1975] 2009) estabeleceu alguns princípios fundamentais cuja discussão é imprescindível.

Partindo da diferença essencial entre língua e discurso, o teórico discute o caráter relativamente autônomo do sistema linguístico “que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Linguística” (*ibid.*, p. 81), com base no qual se desenvolve o processo discursivo. Afirma ainda, em nota de rodapé, que a língua “é o pré-requisito indispensável de qualquer processo discursivo” (*ibid.*). Dessa (in)diferença da língua com relação ao discurso, o analista do discurso pontua dois aspectos importantes supostamente dela decorrentes que poderiam suscitar uma interpretação equivocada: o primeiro é o de que o discurso não se coloca em oposição à língua como se correspondesse a uma fala, ou seja, a um uso individual da língua. E o segundo diz respeito ao fato de que a língua não é um meio de comunicação entre os homens, como comumente é considerada; antes ela serve para comunicar e para não comunicar.

Dessa forma, a noção de discurso, como ressalta Orlandi (2000), difere bastante do esquema elementar de comunicação, que pressupõe um emissor, um receptor, um

código, um referente e uma mensagem, em que esta última é transmitida do emissor ao receptor num sentido linear e estanque.

Como explica a pesquisadora (*ibid.*, p. 21),

na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

Por esse motivo, Pêcheux ([1969] 1997, p. 82) define discurso como efeito de sentidos entre locutores (*ibid.*). E aí dois outros princípios fundamentais devem ser compreendidos: o sujeito e o sentido.

Considerado como um efeito ideológico, “pelo qual a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 121), o sujeito idealista, sendo “sempre-já dado” (*ibid.*), se opõe ao sujeito discursivo. Interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, o sujeito do discurso não é a fonte, a origem do sentido e tampouco controla os efeitos do seu dizer. O que ocorre é um efeito ideológico de produção de evidências pelo apagamento de uns sentidos em favor de outros. Por essa razão, “podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2000, p. 46).

Daí o fato de que, de acordo com uma perspectiva discursiva, não há sentido sem interpretação, o que significa que, para que a língua faça sentido, é necessário que ela se inscreva na história. E é esse caráter material da linguagem que é apagado pela ideologia, a qual produz a ilusão da transparência do sentido e da unicidade do sujeito. E a Análise do Discurso vai justamente trabalhar no sentido inverso da ideologia: vai tentar desnaturalizar os sentidos produzidos na relação do histórico com o simbólico. Do ponto de vista discursivo, não há, portanto, sentido literal, razão pela qual, nessa perspectiva, se considera

a concepção do processo de *metáfora* como processo sócio-histórico que

serve como fundamento da “*apresentação*” (*donation*) de objetos para sujeitos, e não como uma simples forma de falar que varia secundariamente a se desenvolver com base em um sentido primeiro, não-metafórico, para o qual o objeto seria um dado “natural”, literalmente *pré-social* e *pré-histórico* (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 123).

Resgatando a noção de historicidade tão valiosa aos analistas do discurso, à luz da teoria psicanalítica de Freud, Authier-Revuz, ao basear-se também na concepção dialógica de Bakhtin, busca denunciar a heterogeneidade constitutiva *do* discurso e *no* discurso. Segundo a autora, o sujeito, fora de seu centro, dividido, clivado, cindido, é constituído por ele mesmo e pelo outro, inconscientemente, pois o outro é constitutivo do discurso: o sujeito tenta demarcar o seu território, o que revela a ilusão de centro, deixando *marcas de heterogeneidade mostrada*, assim denominadas devido ao fato de inscreverem o outro na sequência do discurso, como é o caso da negação e do discurso relatado, por exemplo.

Essas formas marcadas da heterogeneidade mostrada revelam, portanto, o desconhecimento da heterogeneidade constitutiva, pois, ao tentar abafar a voz do outro por meio da denegação, o sujeito torna-o ainda mais evidente. É justamente quando o sujeito mais deseja garantir a sua homogeneidade que o outro emerge no discurso, descortinando os “buracos”, as “fissuras” disfarçadas por uma unicidade aparente. Por esse motivo, é pertinente admitir que “toda fala é *determinada de fora* da vontade do sujeito e que este ‘é mais falado do que fala’” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26)⁷.

Seguindo essa linha de análise, ao se tratar de questões que envolvem a subjetividade, é imperioso que se entre no campo da psicanálise, visto que ela problematiza o sujeito racional de Descartes — que acreditava na existência da consciência humana, sendo esta responsável por conferir à realidade um sentido que a *representasse* — ao contrapor-lhe “o sujeito da falta, consequência da castração, da impossibilidade de realizar o desejo” (CORACINI, 2006, p. 152).

O sujeito a que se refere aqui, portanto, é o sujeito lacaniano, ou seja, um sujeito cindido, cuja totalidade é apenas imaginária. Por essa razão, o sujeito é compreendido

não totalmente livre e controlador de seus discursos e sentidos, mas se movendo entre a incompletude e o desejo de ser completo, marcado pela ilusão de ser a fonte entre o si mesmo e o Outro que o constitui. Essa ilusão é constitutiva e o discurso é, sob esse enfoque, intrinsecamente

⁷ Esses aspectos da tese da heterogeneidade constitutiva, ainda incipientes neste momento da introdução, serão, contudo, abordados nos capítulos de análise tanto dos questionários quanto dos comentários postados no fórum de discussão.

heterogêneo, vale entender, marcado pela multiplicidade e alteridade (ECKERT-HOFF, 2008, p. 47).

E, em se tratando do sujeito-professor no ambiente virtual de aprendizagem, tomado, nessas circunstâncias, como sujeito virtual(izado), cujos limites identitários — sobretudo no ciberespaço — são diluídos, cujas fronteiras espaço-temporais o colocam num entre-lugar de professor que (não) está presente aqui ou alhures, num constante estado de heterogênese (ou *devenir*), a teoria não subjetivista da subjetividade, de Pêcheux, interessa na medida em que ela articula psicanálise e história ao postular que o sujeito, ao mesmo tempo em que é afetado pelo inconsciente, é interpelado pela ideologia, no que o linguista revela uma forte influência althusseriana, razão pela qual o conceito de ideologia segundo Althusser será igualmente tratado nesta pesquisa. Ao se articularem as diferentes concepções de sujeito decorrentes das filiações teóricas adotadas nesta tese (e algumas aludidas na análise em virtude da inevitável remissão teórica a título de comparação) com a interpelação ideológica no contexto do ciberespaço, no capítulo 3 será discutida a constituição do sujeito virtual, sendo o sujeito-professor em EAD um dos seus efeitos.

Afinal, como diz Grigoletto (2013, p. 27),

nas situações enunciativas, o sujeito pode ser falado pela interpelação ideológica que o filia a determinadas formações discursivas, mas um sujeito que fala pode se manifestar nos lapsos do inconsciente, se fazer presente na sua singularidade; não é um autômato produzido pela ideologia.

Constituído na e pela linguagem, a qual, por sua vez, só faz sentido porque se inscreve na história, o sujeito, ao desconhecer o seu descentramento, tem a ilusão não só de que ele é a fonte única dos sentidos e de que, portanto, aquele dizer é “seu”, como também de que o sentido é literal, ou seja, de que, ao formular o dizer, os sentidos não escapam, eles podem ser controlados. Daí o dito ter sempre uma relação com o não dito, porém evocado pela memória discursiva (o interdiscurso). Por um efeito ideológico, alguns sentidos parecem abafar outros, o que provoca a ilusão da literalidade, da unicidade do sujeito e do sentido, como se aquele dizer (o intradiscurso) só pudesse ser formulado daquela maneira e só produzisse aquele sentido. Na verdade, não há um sentido, um conteúdo, mas um funcionamento da linguagem. Isso significa que os sentidos podem ser muitos, mas não qualquer um por causa das condições de produção.

Eles estão sempre em movimento, no entanto essa movimentação é institucionalizada (memória social) pela escola, pela família, pela Igreja, pelos meios de comunicação de massa e muitas outras instituições, que procuram estabilizá-los. No que se refere ao ambiente digital de educação a distância, as práticas discursivas dessa situação de interlocução acabam determinando modos de subjetivação específicos desse contexto decorrentes de relações de poder presumidas, aspecto aprofundado nos capítulos 4 e 5, que tratam da análise dos questionários e da análise dos comentários postados no fórum de discussão, respectivamente.

E a AD, como já dito nesta introdução, vai justamente desfazer essas “evidências”, buscando “desnaturalizar” aquilo que parece natural, problematizar as representações imaginárias, fruto dessa estabilização dos sentidos que produz o efeito da “identidade fixa e imutável”.

A respeito dessas representações, afirma Grigoletto (2003, p. 225) que,

na teoria psicanalítica, as representações são do domínio da identificação imaginária. Nessa categoria de identificação, o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. Mas o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona.

Nesse sentido, é pertinente que se discuta o conceito de representação, fundamental para esta pesquisa como ponto de entrada na análise das representações que sujeitos-alunos-internautas constroem do professor em situação de educação a distância, para as quais, inclusive, a representação do professor de sala de aula presencial é determinante.

Segundo Hall (1997, p. 1), é através da linguagem que os sentidos são construídos, uma vez que a linguagem propriamente dita opera como um sistema representacional. Portanto, a linguagem, ou seja, “qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funciona como um signo, e é organizado com outros signos em um sistema que é capaz de carregar e expressar sentido”⁸ (*ibid.*, p. 19) (tradução minha), está intimamente relacionada à representação de nossos pensamentos, nossas ideias e nossos sentimentos, razão pela qual representação significa “usar a linguagem para dizer algo significativo sobre, ou representar, o mundo significativamente, para outras pessoas”⁹ (*ibid.*, p. 15). Dessa forma, o processo pelo qual as coisas, os conceitos e os signos se

8 “Any sound, word, image or object which functions as a sign, and is organized with other signs into a system which is capable of carrying and expressing meaning [...]”

9 “[...] using language to say something meaningful about, or to represent, the world meaningfully, to other people.”

relacionam se chama representação.

O fato é que os fenômenos conscientes não podem ter existência empírica senão sob a forma de associações entre representações de palavra. Sua existência é uma existência de linguagem e não se pode abordá-la senão a partir de sua objetivação como discurso (tradução minha)¹⁰ (BRAUNSTEIN, 2008, p. 73).

Em outras palavras, comunicamo-nos por representações. No entanto, sendo o signo arbitrário, isto é, não estando intrinsecamente ligado à coisa em si, o que significa que não existe uma relação natural entre ele e o objeto que ele representa, decorre que há, na verdade, um processo de construção de sentidos, o qual deriva de práticas discursivas que se constituem e se transformam historicamente.

De acordo com essa perspectiva, as práticas discursivas pressupõem relações de poder, o qual intervém no discurso para fixar o sentido, que tampouco é permanente, posto que os sentidos estão sempre mudando, sujeitos que estão às transformações sócio-histórico-ideológicas. Como afirma Tagg (1988, p. 4 e 5), “o que constitui evidência tem uma história [...] que implica técnicas e procedimentos definidos, instituições concretas e relações sociais específicas — ou seja, relações de poder”¹¹ (tradução minha).

Nesse sentido, importa saber quais práticas discursivas estão em jogo na construção de representações; no caso desta tese, na construção de representações do professor em situação de educação a distância.

É, portanto, apoiando-se no arcabouço teórico acima apresentado, discutido ao longo dos capítulos desta tese, que se pretende investigar as representações do professor no contexto educacional tecnológico.

10 “El hecho es que los fenómenos conscientes no pueden tener existencia empírica sino bajo la forma de asociaciones entre representaciones de palabra. Su existencia es una existencia de lenguaje y no puede abordársele sino a partir de su objetivación como discurso.”

11 “[...] what constitutes evidence has a history [...] which implies definite techniques and procedures, concrete institutions, and specific social relations — that is, relations of power.”

CAPÍTULO 1 - Da correspondência à *internet*: o (dis)curso da EAD como legitimação de práticas sociais e discursivas no contexto educacional da Pós-Modernidade

Este capítulo inicia-se pela discussão das expressões “ensino” e “educação” a distância e suas implicações para a abordagem dessa modalidade educacional digital, cujas origens históricas são igualmente tratadas aqui, traçando-se um panorama dessa modalidade no mundo e no Brasil até os dias de hoje, abordado sob uma perspectiva discursiva. Encerra-se com o enfoque na mediação tecnológica e na suposta descentralização do sujeito-professor nesse contexto de educação *on line* e sua relação com a visão de mundo intitulada “proioncentrismo”, proposta por esta tese.

*“Quanto à coleta em benefício dos santos,
seguí também vós as diretrizes que eu tracei
às igrejas da Galácia.
No primeiro dia da semana,
cada um de vós ponha de parte o que
tiver podido poupar, para que não esperem
a minha chegada para fazer as coletas.
Quando chegar, enviarei, com uma carta, os que
tiverdes escolhido para levar a Jerusalém
a vossa oferta.
Se valer a pena que eu também vá,
irão comigo.”*

Primeira Epístola de São Paulo aos Coríntios,
capítulo 16, versículos 1 a 4

1 “Ensino” ou “Educação” a distância? Eis a questão.

Modalidade pedagógica que, segundo literatura pertinente, se caracteriza, primordialmente, pela separação física entre professor e aluno durante todo o tempo, ou em grande parte do tempo em que dura o processo de ensino e aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2012, p. 1), o “ensino” ou “educação” a distância, para se efetivar, é, por essa razão, intrinsecamente dependente de recursos tecnológicos de comunicação, os quais, inevitavelmente, interferirão na relação entre os sujeitos envolvidos nessa situação de interlocução e, portanto, na concepção de ensino e na de aprendizagem propriamente

ditas.

A prática de se ensinar “a distância” — embora pareça ser uma prerrogativa dos tempos pós-modernos, pois, enquanto mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, ao mesmo tempo em que atende a demandas pedagógicas, vai ao encontro de interesses de mercado ao seguir modelos econômicos pós-fordistas e pós-industrialistas de produção (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 18), assunto amplamente abordado no capítulo dois, que trata da Pós-Modernidade e seus desdobramentos sociais, com repercussão direta nessa modalidade de educação — é de fato bastante antiga. Desde a correspondência até o *e-mail*, o princípio de se “educar” ou se “ensinar” sem que para isso seja necessária a presença concomitante de professor e aluno é o mesmo.

Ocorre que, mudados os recursos que intermedeiam a relação entre professor e aluno, muda não só a maneira como esses sujeitos veem a si próprios e são vistos, como também o modo como eles veem o ensino propriamente dito. Tanto isso é verdade que, ainda que muitos estudiosos, como Gouvea e Oliveira (2006), afirmem que o ensino a distância remonta à época das epístolas de São Paulo, através das quais esse apóstolo prescrevia aos povos as regras de comportamento de um bom cristão em vez de lhes falar pessoalmente, a expressão “ensino/educação a distância” (ou EAD) só passou a circular, discursivamente falando, neste final de século XX, estando inevitavelmente associada à implementação do computador como ferramenta pedagógica.

Nesse sentido, toda uma discursividade relacionada à internet e ao que ela representa é evocada quando se fala em EAD, o que obviamente não ocorre ao referirmo-nos à Carta de São Paulo aos Tessalonicenses, por exemplo. Mas, assim como não se chegou ao avião supersônico SpaceShip Two, nave espacial suborbital, sem antes se inventar a asa-delta dos irmãos Wright, não se concebe o *e-mail* sem o uso igualmente eficaz da antiga (e ainda vigente) correspondência, razão pela qual a modalidade de ensino que se utiliza(va) de correspondências, bem como de outros recursos, como veremos mais adiante, é comumente associada a “ensino (ou ainda “educação”) a distância”, estando, portanto, discursivamente imbricada a esta.

Apenas a título de analogia, faço uma alusão ao episódio bíblico da interlocução entre Deus e Moisés no Monte Sinai, que, a meu ver, é bastante oportuna neste momento e para esta pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que dialoga com o exemplo bíblico citado acima, sendo, inclusive, anterior a este, coincidentemente(?) remete à analogia feita por Althusser (1985, p. 101) da mesma passagem bíblica para explicar a sua tese da interpelação dos indivíduos como sujeitos pelo Sujeito, assunto abordado no capítulo três.

Para explicar o funcionamento da ideologia, Althusser se vale dessa narrativa bíblica do chamamento de Moisés, que, ao ser interpelado por Deus (o Sujeito), o reconhece e reconhece a si mesmo tal qual acontece com os indivíduos enquanto interpelados ideologicamente como sujeitos já desde sempre.

Valendo-me, portanto, do mesmo episódio para referir-me ao ensino a distância, se considerarmos ainda que, enquanto ato simbólico, a escrita é uma forma milenar de tecnologia, o ensino a distância é uma prática bem anterior até mesmo às epístolas de São Paulo. Mesmo que transcrita de maneira literária, a passagem bíblica dos Dez Mandamentos serve como ilustração do que, em nossos dias, entendemos como os “milagres” do mundo virtual. Como que por uma espécie de *download*, Deus teria inscrito em duas tábuas de pedra um conjunto de leis destinadas aos hebreus. No Monte Sinai, Moisés teria recebido esses “dados” através de raios (descargas elétricas), antes “armazenados” nas “nuvens”, à semelhança do que acontece no computador (ou vice-versa?). Dessa forma, por meio do Decálogo, os israelitas aprendiam regras de conduta e de convívio social emanadas “dos céus” por Deus. Esses ensinamentos divinos foram, por assim dizer, transmitidos virtualmente, num legítimo processo “a distância”.

Como se vê, para se efetivar, o ensino a distância depende de um meio físico, um recurso que possibilite o envio e a recepção da mensagem. Das tábuas de pedra às telas do computador, no entanto, várias foram as transformações sociais, históricas, políticas, econômicas e, naturalmente, educacionais que afetaram os discursos e, portanto, os sujeitos envolvidos nessa situação específica de ensino e aprendizagem. É, com isso, a partir dessa perspectiva que se deve compreender todo o percurso que precede e constitui o que hoje se conhece por ensino (ou educação) a distância.

Dessa forma, em contraposição à modalidade presencial, também chamada de convencional, posto que centrada na figura do professor, considerado, em razão dessas circunstâncias, detentor do saber e, portanto, do poder, a modalidade a distância promove (ou, pelo menos, conforme se propaga, pretende promover) uma revolução “copernicana”, em que o centro do processo de ensino e aprendizagem passaria a ser o aluno, ao qual se atribuiria uma autonomia inexistente até então.

A esse respeito, afirmam Moore e Kearsley (2012, p. 20) que

nós estamos no meio de uma revolução copernicana à medida que se torna cada vez mais aparente que o aprendiz constitui o centro do universo e que o ensino não mais conduz a aprendizagem; em vez disso, o ensino

responde e dá o suporte à aprendizagem.¹² (tradução minha)

Nesse sentido, a expressão “ensino a distância” evoca, de certa forma, a memória discursiva dessa concepção pedagógica centrada na figura do professor, já que o ato de ensinar é histórica e socialmente mais associado a este, estando, portanto, o de aprender mais comumente relacionado ao aluno. Considerando essas implicações, alguns estudiosos, a fim de evitarem essa associação “natural” de papéis distintos e predefinidos, preferem a expressão “educação a distância”, uma vez que a ela se atribuem, concomitantemente, tanto o ato de ensinar quanto o de aprender. Assim, professor e aluno parecem assumir posições menos assimétricas, já que a proposta da educação *on line* é que esses sujeitos mantenham uma relação dialógica, visando à construção do conhecimento (VIDAL; MAIA, 2010), e não mais uma relação hierárquica, em que o professor era tido como fonte única do saber, restando ao aluno “receber” as informações numa atitude totalmente passiva.

Por essas razões, parece mais apropriado também adotar a expressão “educação a distância” para referir-me a essa modalidade intermediada pelas novas tecnologias, a fim de focar o caráter dialógico defendido pela modalidade não presencial, além do fato de que, como se verá adiante no item três deste capítulo, que trata da oficialização da EAD no Brasil, o termo “educação a distância” se refere, conforme legislação pertinente, tão somente à modalidade educacional mediada pelas tecnologias de informação e comunicação.

Feitas essas considerações, duas questões sobre as quais é pertinente que se reflita se colocam: a primeira, a da oposição “presença/distância”; a segunda, e imbricada a esta, a da “relação” professor—aluno.

Para Voltolini (2009, p. 132), o termo “a distância” não é o que melhor define a especificidade dessa modalidade digital de educação, posto que ela parece se referir mais à presença marcada por fatores físicos do que propriamente psíquicos. Nas palavras do autor,

a oposição presença—distância vacila em demarcar a diferença entre estas modalidades de ensino, exatamente porque está calcada num empirismo ingênuo que, desconsiderando as vicissitudes do psiquismo humano, entende presença como presença física, espacial e temporalmente. A simples coabitação espaço-temporal, entretanto, não é

12 “We are in the middle of a Copernican revolution as it becomes ever more apparent that the learner constitutes the center of the universe, and that teaching no longer drives learning; instead, teaching responds to and supports learning.”

capaz por si mesma de indicar presença, na medida em que presença implica interferência, o que pode não haver entre pessoas que estão face a face, mas não implicadas entre si. Em contrapartida, é possível haver interferência e, portanto, presença, sem que haja coabitação, graças ao fato de que dependemos menos de nossos sentidos do que de nossa imaginação, uma vez que as instâncias do simbólico e do imaginário, tipicamente humanas, separam a coisa da imagem ou conceito que temos dela, o que altera a maneira como somos por ela afetados.

Partindo desse pressuposto, o estudioso da educação acrescenta que a melhor definição para esse tipo de modalidade de EAD é a

sua tendência incomparavelmente maior do que a do ensino convencional em anular o *encontro*, este elemento que implica inevitáveis desvios de rota em relação ao programado e que é tão presente no ensino convencional, uma vez que aí os processos de ensino e de aprendizagem são simultâneos. O encontro comporta o imprevisível, mas também o criativo, a solução em cima da hora, aquela que leva em consideração uma série de elementos e não apenas a pergunta organizada de um aluno transmitida *a posteriori* pelo recurso tecnológico (*ibid.*, p. 135).

Dessa forma, o autor prefere o termo “encontro” de professores e alunos ao termo “relação” “para sublinhar o caráter vivo, concreto, imprevisível e improvisado característico do que se passa entre humanos” (VOLTOLINI, 2007, p. 135). E justamente a perda desse encontro impossibilita, segundo ele, que ocorra o fenômeno da “transferência”, tão caro aos psicanalistas para a direção da cura, pois é a transferência “a dimensão em que a palavra se atualiza, em que ela tem sua implicação, é também o lugar onde qualquer influência sobre o outro é possível” (*ibid.*, p. 136). Assim, pelo processo da transferência, ao se projetar no outro o lugar do saber sobre o “eu”, cria-se o laço. E se educar é estabelecer laços sociais, a ausência destes reduziria a educação a mera “instrução” (transmissão de informação), motivo pelo qual essa modalidade de educação mediatizada pelos recursos tecnológicos digitais tem sido alvo de críticas de cunho pedagógico e suscita reflexões acerca do papel exercido pelo sujeito-professor nessa situação específica de interlocução pedagógica, discutidas no capítulo três.

Essa discussão torna-se premente sobretudo se se considerar o contexto socioeconômico que deu origem à EAD, um período de transição que se iniciou nos anos 60 e que assistiu a mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, as quais repercutiram na educação, originando novas concepções educacionais, assunto abordado no capítulo dois. Com isso, não é de se estranhar que o discurso mercadológico perpassasse o discurso pedagógico, de tal forma imbricados que um modelo

industrializado de educação passou a ser concebido de maneira natural, culminando com o que hoje se concebe como EAD.

É por essa mesma época que, impulsionadas pelo avanço tecnológico, surgem novas formas de organização de trabalho, decorrentes, por sua vez, de novos modelos de produção industrial, reflexo da queda do modelo fordista de produção e acumulação em massa, cuja rigidez produtiva deu lugar à flexibilidade e ao regime de acumulação flexível, assunto a ser aprofundado também no capítulo dois. Esse novo regime, em contraposição ao seu antecessor, preconiza a produção de estoques reduzidos e a fabricação de pequenas quantidades visando não só suprir a demanda colocada no momento exato (*just in time*), sem desperdício nem de tempo nem de dinheiro (*time is money*), como também atender a um mercado diferenciado, dotado de públicos cada vez mais específicos.

Sob a égide, portanto, do discurso capitalista, segundo o qual o investimento nunca deve ser maior do que o lucro obtido com a produção resultante desse mesmo investimento, os teóricos da EAD, ao propagarem o seu caráter democrático, justificam-na com base em valores como autonomia, independência e autodidatismo (VIDAL; MAIA, 2010, p. 12), que rompem com o paradigma pedagógico convencional de educação e instauram uma concepção de aprendizagem andragógica, ou seja, voltada para adultos. Essa concepção, desenvolvida na década de 1970 por Malcolm Knowles (TEIXEIRA, 2012), baseia-se nos princípios da necessidade, do autoconhecimento, das experiências, da prontidão, da orientação e da motivação e visa, na verdade, desenvolver habilidades para a formação de profissionais que atendam às necessidades do mercado de trabalho, mais especificamente aquelas exigidas pelos ambientes de empresas.

Nesse contexto, portanto, a educação a distância vai ao encontro dos interesses capitalistas vigentes, uma vez que se coloca como uma alternativa que permite atender, em maior escala, o contingente de pessoas que querem se qualificar para o mercado de trabalho em novas atividades laborais surgidas no período pós-guerra. Daí a profusão de cursos profissionalizantes e de capacitação para o trabalho, de campanhas de alfabetização e também de estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional, como veremos a seguir. Concebidos para os e, ao mesmo tempo, difundidos pelos recursos áudio e audiovisuais (o rádio e a televisão) e posteriormente tecnológicos (o computador), esses cursos constituíram um acontecimento e de fato mudaram o panorama educacional no mundo, instaurando novos paradigmas educacionais.

2 Panorama histórico: os modelos precursores da EAD no mundo e no Brasil

Pontuada de acontecimentos cujos efeitos se propagam tal qual as ondas circulares que interferem umas nas outras numa superfície líquida, a história não é um somatório de fatos dispostos em ordem cronológica, portanto linear, como comumente a entendemos. Contudo, para “visualizarmos” esses acontecimentos e compreendermos os efeitos de seus desdobramentos, é inevitável que alguns deles sejam datados, para que, enfim, façam algum “sentido” no tecido discursivo, condição inexorável do sujeito de linguagem.

Antes, porém, de proceder ao levantamento dos acontecimentos históricos que precederam o que hoje se concebe como EAD, é necessário que se faça uma distinção entre o emprego dos termos “ensino” e “educação”.

Como já discutido no item anterior, adotou-se a concepção de “educação” para a modalidade a distância que se vale de recursos tecnológicos conectados à *internet*; em contrapartida, para se fazer referência aos cursos das duas primeiras gerações, a serem vistas a seguir, cujos recursos eram basicamente a correspondência, o rádio e a televisão, empregar-se-á o termo “ensino”, mais apropriado ao caráter técnico e monológico nelas empreendido.

Isso posto, dos recursos empregados como ferramentas pedagógicas para promover o ensino a distância, a correspondência é considerada o primeiro, sendo utilizada em muitos cursos até os dias de hoje. Por essa razão, ela é a responsável por caracterizar a chamada primeira geração de EAD no mundo (FARIA; SALVADORI, 2010), que se estende de 1728 a 1960.

Considera-se como marco inicial dessa modalidade de ensino um curso oferecido pela Gazette de Boston, EUA, em 20 de março de 1728, em que Caleb Philips ministrava aulas por correspondência. Mas foi somente a partir do início do século XIX que o ensino a distância começou a existir institucionalmente (ALVES, 2011). Por essa época, há uma verdadeira efervescência de cursos a distância, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos.

Em 1829, é inaugurado, por exemplo, na Suécia, o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através do ensino a distância. Em 1840, na Grã Bretanha, Isaac Ptman oferecia um curso de taquigrafia por correspondência. Registros de 1856 relatam experiências pioneiras de ensino a distância,

quando Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, patrocinados pela Sociedade de Línguas Modernas para ensinarem francês por correspondência, criam em Berlim a primeira escola de línguas nessa modalidade de ensino.

Cursos preparatórios a distância para concursos públicos foram também oferecidos por Sherry's em 1880. Nesse mesmo ano, há relatos de uma tentativa na Inglaterra de estabelecer um curso por correspondência, com direito a diploma (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 18), mas essa metodologia foi rejeitada pelas autoridades locais e os autores da proposta foram para os Estados Unidos, onde encontraram espaço, na Universidade de Chicago, para colocar em prática suas ideias. Assim, em 1882, surge o primeiro curso universitário a distância na referida instituição, em que o material didático era enviado pelo correio, sendo criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes, no Departamento de Extensão dessa universidade.

Outro indício de que estava tomando forma esse tipo de ensino acontece nos EUA, em 1891, quando é ofertado um curso sobre segurança nas minas, que teve como organizador Thomas J. Foster. Ainda nesse país, em 1906, em Baltimore, a Calvert School tornou-se a primeira escola primária a oferecer cursos por correspondência. Em 1910, a Universidade de Queensland, na Austrália, inicia programas de ensino por correspondência. A partir de 1922, passaram a ser oferecidos cursos a distância também na União Soviética.

Já na década de 30, outro recurso passou a ser utilizado em cursos a distância concomitantemente à correspondência: o rádio.

O *Japanese Public Broadcasting Service* inicia, em 1935, seus programas escolares pelo rádio como complemento e enriquecimento da escola oficial. Em 1947 inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne.

Em 1956, a *Chicago TV College*, nos Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão, cuja influência pôde notar-se rapidamente em outras universidades do país, que criaram unidades de ensino a distância, baseadas fundamentalmente na televisão.

Dá-se início, assim, a partir de 1960, à chamada segunda geração da EAD, que se estenderia até 1990. Marcada por mudanças econômicas e sociais, a década de 60 foi um período de transição, como dito no final do item anterior, em que surgiram novos modelos de produção industrial. Novas formas de organização do trabalho, geradas pelo avanço tecnológico, acabaram influenciando o surgimento de novas concepções educacionais.

Essa segunda geração da EAD é marcada, portanto, pela integração dos meios de comunicação audiovisuais (o rádio e a televisão). Em razão disso são criadas a partir de então as universidades abertas em alguns países das Américas e em vários países europeus.

Em 1960, nasce, na Argentina, a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que integrava os materiais impressos à televisão e à tutoria. Em 1968, é criada a Universidade do Pacífico Sul, uma universidade regional que pertence a doze países-ilha da Oceania. No Reino Unido é criada a Fundação da Universidade Aberta, em 1969, sendo fundada, em 1971, a Universidade Aberta Britânica. No ano seguinte, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha. Em 1977, é criada, na Venezuela, a Fundação da Universidade Nacional Aberta e, em 1978, é fundada a Universidade Estadual a Distância, na Costa Rica. Em 1984, é implantada, na Holanda, a Universidade Aberta. Em 1985, é criada a Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência e é realizada, na Índia, a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi.

Dois anos mais tarde, é divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia e é criada a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância. Em 1988, é criada a Fundação da Universidade Aberta, em Portugal. Em 1990, é criada a Fundação Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

Essa institucionalização da educação a distância deve-se, sobretudo, à integração dos recursos tecnológicos ao ensino, e a Open University do Reino Unido é, atualmente, referência mundial no que se refere a essa metodologia de educação a distância, com cerca de cem mil alunos.

Complementando o aparato tecnológico dessa modalidade de educação e ampliando as possibilidades de flexibilização do tempo, o que resultou numa dinamização do ensino e da aprendizagem sem precedentes, as novas tecnologias de informação e comunicação, fundamentalmente através do computador conectado à internet, conferem à EAD uma posição de destaque tal que, a partir de 1990, ela vem conquistando cada vez mais credibilidade social e reconhecimento acadêmico, inexistentes até então. Por essa razão, essa terceira geração da EAD, que se estende até os dias de hoje, é, definitivamente, a mais importante, trazendo, inevitavelmente, mudanças tanto para a relação entre professor e aluno quanto para a relação destes com o ensino propriamente

dito.

2.1 A EAD no Brasil

Também no Brasil o ensino a distância iniciou-se com a utilização da correspondência, estando estritamente vinculado à formação profissional para atender à demanda do processo de industrialização no início do século XX. Em 1904, o Jornal do Brasil, no Rio de Janeiro, registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo (ALVES, 2011, p. 8). Os cursos sempre eram voltados para pessoas que buscavam empregos, principalmente nos setores de serviços e comércio.

Além da correspondência, o rádio funcionou como um grande difusor do ensino a distância, tanto que a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada em 1923 por um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto, é considerada uma das primeiras iniciativas em EAD de que se tem notícia no Brasil. Pioneira nessa modalidade de ensino, essa Sociedade oferecia cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia, sendo, mais tarde, incorporada pelo Ministério da Educação (*ibid.*).

A partir dos anos 30, as políticas públicas viram no ensino a distância uma forma de atingir uma grande massa de analfabetos sem permitir que houvesse grandes reflexões sobre questões sociais. Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, a educação passou a ter o papel de “adestrar” o profissional para o exercício de trabalhos essenciais à modernização administrativa. Dentro desse contexto de formação profissional surgem, em São Paulo, o Instituto Rádio-Técnico Monitor (posteriormente Instituto Monitor), em 1939, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes de forma sistemática (BENÍTEZ, 2012). Esses institutos são exemplos de iniciativas que ainda hoje ofertam cursos por correspondência, atendendo a estudantes em todo o território nacional. Este último já formou mais de quatro milhões de pessoas e hoje possui cerca de duzentos mil alunos.

Nessa mesma época, outras instituições similares se destacaram por também

oferecerem cursos profissionalizantes por correspondência, sendo uma delas a Universidade do Ar. Fundada em 1947, fruto de uma parceria do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de São Paulo e do Serviço Social do Comércio (SESC) de São Paulo, a UNAR atuou por quinze anos e, nesse período, 91.537 alunos, de 201 municípios, principalmente do interior do estado de São Paulo, foram qualificados profissionalmente¹³. O objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam os exercícios com auxílios de monitores. Embora essa parceria tenha durado até 1961, a experiência do SENAC com a educação a distância continua até hoje.

Foram várias experiências radiofônicas até a implantação da televisão no Brasil, nos anos 50, que possibilitou o desenvolvimento de ideias relacionadas ao uso desse novo meio de comunicação na educação. Dessa maneira, nos anos 60, surgem as televisões educativas, cabendo ao Código Brasileiro de Telecomunicações, criado em 1967, determinar que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de rádio e televisões educativas.

Já na década de 70, o ensino a distância começa a ser usado na capacitação de professores através da Associação Brasileira de Teleducção (ABT) e o MEC, através dos Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional.

Segundo Vidal e Maia (2010, p. 15), como política pública, a EAD se inicia em 1972 com a inclusão de algumas experiências de ensino a distância que vinham sendo implementadas no país nos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Sobre essas experiências merecem destaque alguns projetos financiados pelo I PBDCT (1972 – 1974), entre eles o Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), que, dentro de uma perspectiva de uso de satélites, chegou a atender 16.000 alunos. Na mesma época, ainda no contexto do rádio, é criado em 1973 o Projeto Minerva, fruto de um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos com baixo poder aquisitivo. O projeto foi mantido até o início da década de 1980.

No II PBDCT (1975 – 1979), os projetos de Desenvolvimento da Teleducção e Novas Técnicas Educacionais para o Ensino Superior mantêm a ideia de criação de uma rede de ensino a distância. Utilizando basicamente o meio televisivo, essas experiências

¹³ Dados retirados do artigo “Distância não é barreira para ensinar, aprender e se reciclar”, disponível em <http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/setembro04/destaque/destaque.htm>. Acesso em 19 de setembro de 2015.

foram pontuais, como o Telecurso 2º grau, criado em 1978 através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho. Seu foco era a preparação de alunos para exames supletivos de 2º grau. Já em 1979 há a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), utilizando programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Nesse mesmo ano, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) faz experimentos de formação de professores do interior do país através da implementação da Pós-Graduação Experimental a Distância.

É também em 1979 que a Universidade de Brasília, pioneira no uso do ensino a distância, no ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, os quais em 1989 são transformados no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD). Essa mesma universidade criaria, em 1992, a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na educação a distância no Brasil.

A partir dos anos 1990, o ensino a distância começa a ser concebido num contexto mais amplo dos Projetos Pedagógicos Nacionais e passa a ganhar mais espaço no cenário educacional, sendo os primeiros grandes projetos relacionados com a televisão, como, por exemplo, a reformulação do Telecurso 2º Grau, em 1995, que passa a se chamar Telecurso 2000, incluindo-se neste o curso técnico de mecânica. Nessa mesma década, surge o projeto “Um Salto para o Futuro”, que objetivava o aperfeiçoamento de professores das séries iniciais (LOPES *et al.*, 2007, p. 3).

Em 1996, é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo Ministério da Educação, a qual desenvolveu e implantou, em 2000, um curso a distância vinculado ao Projeto TV Escola, também objetivando a formação de professores. É nesse ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622, que revogou os Decretos nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e nº 2.561, de 27 de abril de 1998, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998) (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 21).

Dessa forma, nesse mesmo ano aparecem os primeiros cursos de mestrado oferecidos com uso de videoconferências, na Universidade Federal de Santa Catarina. Eles visavam atender demandas específicas de empresas, através do uso da tecnologia digital e interatividade em áudio e vídeo. Essas experiências, a princípio, foram

desenvolvidas nas universidades públicas e, a partir delas, começaram a se formar no Brasil profissionais cuja atuação e área de pesquisa passaram a ser a EAD.

Esse período pós-LDB foi marcado por experiências diversas com a introdução não só dos recursos pedagógicos já disponíveis — material impresso, videoaulas, tutoria e professor conteudista —, mas também pela inclusão de tecnologias digitais capazes de criar ambientes virtuais de aprendizagem com interação síncrona e assíncrona; o desenvolvimento de metodologias próprias para formatar e imprimir material impresso; a criação de estrutura técnica e de recursos humanos para apoio a atividades de multimídia e a concepção de uma logística para oferta de curso EAD em escala nacional.

É importante destacar aqui a figura do professor conteudista, um profissional que surgiu com o advento da modalidade de EAD e que tem uma função específica nesse contexto: elaborar o material didático impresso disponibilizado pelos cursos a distância.

O conteudista é o profissional que possui domínio sobre determinado assunto. Geralmente professor e especialista, mestre ou doutor, com experiência em disciplinas afetas aos objetos de estudo do conteúdo. A este profissional é encomendado um texto que reflita seu saber, mas que também expresse as necessidades do projeto de EAD ao qual está atendendo (CORDEIRO; ROSA; FREITAS, 2006, p. 4).

Em 1998 se inicia a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* via internet, o que gera a expansão dessa modalidade no país. Com a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, as instituições de ensino superior procuram a certificação oficial para atuar em EAD, o que faz o MEC elaborar um conjunto de documentos que normatizam e estabelecem parâmetros de qualidade para a implantação desses tipos de cursos.

De 1994 a 2009, a história da EAD no Brasil registra avanços significativos e de forma acelerada (ALVES, 2011, p. 89). Vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC em 2004. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. Essas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil e, em 2005, é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.

Em 2006, entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.

Em 2007, entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Logo em seguida, em 2008, estabelece-se que 20% da carga horária poderá ser não presencial para alunos do ensino médio em idade própria, exclusivamente para complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais.

Em 2009, entra em vigor a Portaria nº 10, de 2 de julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil.

Em 2011, a Secretaria de Educação a Distância é extinta, estando seus programas e ações vinculados a novas administrações.

Em 2017, entra em vigor a Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Embora cronologicamente organizados, os acontecimentos aqui destacados nos possibilitam reconstituir, como num trabalho arqueológico (FOUCAULT, 2012), as condições de produção das práticas discursivas em circulação em cada período histórico que determinaram os rumos da chamada educação a distância.

Se, por um lado, considerando as circunstâncias sociopolítico-econômicas em que esse processo de ensino e aprendizagem a distância se instituiu e se desenvolveu em países ocidentais de regime neoliberalista, não há como desvinculá-lo, num primeiro momento, de questões econômicas para suprir a demanda mercadológica de capacitação profissional, por outro, percebe-se que, ao objetivar a formação de professores, esse gesto de institucionalização da EAD nas duas últimas décadas tampouco tinha como foco exclusivamente o mercado. É certo que, procedendo-se a um levantamento do perfil dos cursos oferecidos nesse sistema, pelo menos no que se refere aos cursos compreendidos na primeira e na segunda gerações da EAD, pode-se verificar que são estritamente de natureza técnica, de modo que não exigem uma formação intelectual mais aprofundada. Por essa razão, a princípio esses cursos não eram bem vistos pela academia no sentido de que não desfrutavam do mesmo *status* e da mesma credibilidade que os cursos presenciais.

Destinados às camadas sociais menos privilegiadas, projetos como o MOBREAL, por exemplo, foram de tal forma discriminados que se tornaram expressões utilizadas para designar incapacidade intelectual. Frases como “Volta pro Mobreal”, “Ele só tem o Mobreal” eram comumente utilizadas de forma pejorativa, pois evocavam toda uma

memória discursiva de analfabetismo e, portanto, de desvalorização social, já que acessíveis à grande massa de baixo poder aquisitivo. De fato, em termos de custo/benefício, essa modalidade educacional apresentava-se como uma solução bastante viável, pois investia-se o mínimo (todo o sistema estruturava-se praticamente na troca de correspondências com material impresso ou na montagem de cursos transmitidos via rádio ou televisão a milhares de pessoas ao mesmo tempo) e produzia-se o máximo de mão de obra qualificada.

No entanto, com a disseminação e a popularização do computador e o consequente uso das novas tecnologias na educação, os cursos a distância foram se informatizando e se especializando de tal maneira que hoje abrem franca concorrência à modalidade convencional de ensino, atingindo os níveis de graduação e de pós-graduação, o que revela uma mudança da própria abordagem pedagógica da modalidade a distância, agora mais voltada para a formação acadêmica e intelectual dos alunos.

Diferentemente das duas primeiras gerações da EAD, essa terceira geração, marcada pela aplicação dos recursos tecnológicos e das facilidades proporcionadas pela internet à formação profissional e acadêmica, assistiu, aqui no Brasil, à oficialização dessa modalidade, com regulamentação estabelecida em legislação própria. A partir de então, à EAD, como hoje é amplamente conhecida, são associados outros valores, além dos acadêmicos, entre os quais aqueles próprios do discurso empresarial, de cujos objetivos essa modalidade vai ao encontro.

3 A oficialização da EAD no Brasil

Como se tem visto até aqui, embora a prática da educação a distância seja algo bastante remoto (se considerarmos, dentro do que se concebe como história do mundo ocidental, o episódio bíblico dos Dez Mandamentos, explanado no início deste capítulo), ela só adquiriu *status* oficial aqui no Brasil neste final de século XX, cuja definição legal é, inclusive, bastante recente, estabelecida pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância

como 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.¹⁴

Como se pode constatar, ainda que se atribua à prática de se ensinar por meio de correspondência, de rádio ou de transmissão televisiva um caráter de educação a distância, em termos oficiais jurídicos vigentes EAD se refere tão somente àquela prática pedagógica cuja mediação ocorre “com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. Em outras palavras, o processo de ensino e aprendizagem que não se vale de recursos tecnológicos integrados entre si com um objetivo comum, os quais proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e telecomunicações, a automação e a comunicação dos processos de ensino e aprendizagem, não é “oficialmente” reconhecido como *educação* a distância. Daí a diferença entre as expressões “ensino” a distância e “educação” a distância adotada nesta pesquisa, como explicado no item dois deste capítulo.

Dessa forma, esse discurso, ao estabelecer a maneira pela qual os sujeitos aluno e professor devem se relacionar entre si nessa modalidade de educação, coloca-os em uma situação análoga à situação, por exemplo, de automação de fabricação de automóveis numa indústria; à de gerenciamento no comércio, ou, ainda, à de informação simultânea ou comunicação imediata no setor de investimentos, uma vez que, em todas elas, essas tecnologias medeiam os e interferem nos processos informacionais e comunicativos entre as pessoas.

Nesse sentido, por um efeito ideológico, a “legítima” educação a distância, ou seja, aquela que visa à inclusão digital através da mediação pelo computador, adquire um “valor” social e, conseqüentemente, acadêmico diverso daquele atribuído aos sistemas de ensino não presenciais estigmatizados socialmente, posto que associada, ainda que inconscientemente, a situações de prestígio econômico e relevância político-social. Assim, valores econômicos são de tal forma associados ao discurso educacional que noções como “produção”, “clientela”, “perdas e ganhos”, que evocam formações discursivas as quais, a princípio, não têm qualquer relação com a área da educação, passam a ser “naturalmente” relacionadas ao processo pedagógico propriamente dito, estendendo-se a todos os sujeitos nele envolvidos.

14 Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 16 de novembro de 2015.

E nessa situação de interlocução, professor e aluno assumem papéis outros, inexistentes, por exemplo, numa situação convencional de sala de aula, dando origem a uma série de funções que exigem competências e habilidades bastante específicas segundo os modelos de cursos adotados e recursos tecnológicos empreendidos.

3.1 O universo sistêmico da EAD: o “proioncentrismo”

Falar em “sistema” educacional como o concebemos nos dias de hoje remonta, inevitavelmente, ao período pós-revolucionário na França, durante o qual o primeiro sistema educacional nacional foi verdadeiramente planejado e estabelecido e muitas das práticas educacionais que são centrais ao sistema de educação moderna foram sistematicamente aplicadas (JONES, 1990, p. 78).

Considerada por Foucault (1977b) como uma das instituições disciplinares modernas, a escola desempenhava um papel central no aumento da profissionalização e da burocratização da sociedade ocidental no final do século XVIII. As práticas educacionais tiveram, assim, um impacto direto, via educação de massa, em todos os segmentos da sociedade.

Seus principais atributos — disciplina, uniformização e hierarquia — favoreciam a construção de uma sociedade disciplinar e a formação de sujeitos disciplinados, controlados agora não pela figura de um soberano que detinha o poder, mas sim por práticas discursivas e não discursivas, técnicas mais sutis de controle. E nessa conjuntura estratégica de poder, os exames desempenhavam um duplo papel: ao mesmo tempo em que serviam como um método para classificar os alunos, também funcionavam como um modo de avaliar o desempenho dos professores.

Julgar pela normalização — eis o objetivo final, segundo Foucault (*ibid.*), do poder disciplinar, não a repressão. Inicia-se, assim, o sistema educacional padronizado, o qual impõe, pela normalização, uma homogeneidade de comportamento que facilita a vigilância e torna possível qualificar, classificar e punir. O exame constituía-se, dessa forma, na principal técnica individualizante, o que respondia a interesses sociais de classificação com vistas à definição de funções determinadas dentro do “sistema” social.

Essa visão organísmica da sociedade industrial do final do século XIX, resultante da disseminação do conhecimento fisiológico bastante influente na época (JONES, 1990,

p. 90 e 91), foi responsável pela “naturalização” dessa sociedade, legitimando discursos e práticas discursivas que atendiam a interesses sociopolíticos de um grupo profissional: os fisiologistas.

Passado pouco mais de um século, chegando-se à sociedade capitalista pós-moderna do século XXI, persiste a visão (não muito diferente dessa fisiologia social) da educação como um “sistema”, em que cada sujeito desempenha uma função que contribuirá para o mecanismo do “organismo educacional”, haja vista a ainda vigente e imprescindível prática do exame. Cada vez mais sofisticados, os exames integram uma complexa estrutura de práticas pedagógicas e legitimam uma diversidade de metodologias e políticas educacionais constituindo-se como a causa e o efeito dessa mesma estrutura.

E essa estrutura institucionalizou-se de tal forma no decorrer do tempo que se regulamentou em forma de lei, com legislação própria. Quanto à educação a distância especificamente, no que se refere à aplicação de exames, estes continuam ocupando um papel central, tanto que devem ser presenciais e têm um valor preponderante sobre as demais formas de avaliação, conforme o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, citado anteriormente:

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I- cumprimento das atividades programadas; e

II- **realização de exames presenciais.**

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º **Os resultados dos exames** citados no inciso II **deverão prevalecer** sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância. (grifo meu)

Mas, se, por um lado, a educação *on line* enquanto instituição baseada no sistema de avaliações pouco mudou com relação à escola pós-revolucionária francesa, o que significa que ela continua julgando, classificando e punindo — ações que visam ao controle pela normalização, por outro, ela não assume tão explicitamente esse papel, mascarando-o por meio de discursos que propagam a autonomia acadêmica, a flexibilização do tempo e do espaço, a autoaprendizagem e a construção cooperativa do conhecimento.

Com relação a esses discursos concernentes à EAD, Voltolini (2009, p. 124) afirma

que essa modalidade educacional,

justificada, fundamentalmente, por seu utilitarismo e pelo compromisso politicamente correto presentes em sua perspectiva, tem produzido, ao seu redor, uma literatura predominantemente propagandística, marcada pela defesa em si da proposta e a descrição das tentativas de implementação.

Nesse sentido, marcadamente panfletários, esses discursos na verdade camuflam interesses econômicos de cunho empresarial, que visam à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho e situam o sujeito-professor em posições discursivas diferentes daquela ocupada pelo sujeito-professor de sala de aula convencional.

De uma abordagem mais centralizada na figura do professor, antes responsável por preparar a própria aula a partir de um material por ele previamente selecionado e organizado, o qual seria trabalhado com o aluno sem a intermediação de nenhum recurso tecnológico para promover a comunicação, a organização educacional nesses moldes passou a uma abordagem mais “sistêmica”, que demanda um gerenciamento para redistribuir os recursos humanos (o que envolve consequentemente redistribuição de recursos financeiros), mudando, assim, as práticas sociais e discursivas do sujeito-professor, “naturalmente” assinaladas por Moore e Kearsley (2012, p. 20):

À medida que mais instituições estabelecem sistemas de educação a distância, mais os papéis de instrutores continuarão a mudar. Em se mudando para um sistema de educação a distância, alguns instrutores terão o trabalho de preparar materiais sem estarem envolvidos em interação com alunos; ou, se eles estiverem, eles terão de usar as tecnologias de comunicação e então aprender a ensinar de forma bastante diferente. Bons gerentes encontrarão posições apropriadas para aqueles professores que querem ser especialistas conteudistas, aqueles que preferem fornecer suporte interativo a alunos e aqueles que são bons em projetar e produzir comunicações mediadas.¹⁵ (tradução minha)

Como se vê, o professor como detentor do saber (e consequentemente do poder) não mais protagoniza o cenário escolar e passa a dividi-lo com o aluno e com tantos outros “especialistas” envolvidos nessa “rede virtual” da educação digital quantas forem as habilidades necessárias para o funcionamento de um curso a distância mediado pelos

15 “As more institutions set up distance education systems, the roles of instructors will continue to change. In moving to a distance education system, some instructors will have the job of preparing materials without being involved in interaction with students; or if they do, they will have to use the communications technologies, and so learn to teach quite differently. Good managers will find appropriate positions for those teachers who want to be content specialists, those who prefer to provide interactive support to students, and those who are good at designing and producing mediated communications.”

recursos tecnológicos.

É importante destacar, no entanto, que essa sistematização do ensino não é uma prerrogativa da modalidade de educação a distância; os cursos presenciais, como, por exemplo, as instituições de ensino fundamental e médio que adotam um material apostilado possuem toda uma estrutura pedagógica, publicitária e financeira que determina exatamente a função de cada sujeito na sua respectiva área de atuação dentro do sistema.

Dessa forma, independentemente da modalidade educacional, essa sistematização da educação significa a “especialização” do trabalho do professor: o trabalho que antes era feito por uma pessoa é agora desmembrado em muitas outras tarefas, em que cada uma é feita por um especialista. E na “engrenagem desse sistema”, o professor parece funcionar como mais uma “peça de execução” dentro desse processo educacional. Como afirma Ball (1990, p. 155), “em tudo isso, os professores, mais claramente do que nunca, provavelmente emergirão como trabalhadores alienados, com pouco ou nenhum controle sobre a sua própria situação de trabalho”¹⁶ (tradução minha). E continua (*ibid.*): “Assim como o professor está sendo reconstruído como um técnico dentro de tal sistema, os diretores já estão sendo reconstruídos como gerentes”¹⁷ (tradução minha).

O discurso que se “vende”, literalmente, é o de que a educação a distância rompe com o paradigma da educação presencial ao promover um caráter democrático ao processo de ensino e aprendizagem através da mudança gnosiológica segundo a qual a autonomia e o autodidatismo passam a nortear a aprendizagem, o que contribuiria para a formação de cidadãos mais ativos e críticos que procuram soluções e participam de maneira criativa nos processos sociais. Em outras palavras, a EAD, pelos próprios mecanismos pedagógicos adotados, favoreceria a formação de cidadãos mais engajados socialmente, conscientes de sua autonomia intelectual e capazes de se posicionarem criticamente diante das mais diversas situações.

Marcadamente ideológico, posto que associa valores como independência, autonomia e autossuficiência, próprios do pensamento liberal, a práticas estritamente pedagógicas, esse discurso pró-EAD produz o efeito, pela ilusão da evidência de sentido, de que o centro do ato pedagógico é o aluno, assim como o discurso capitalista cria a ilusão de que o centro do mercado de consumo é o consumidor. Ainda que o serviço

16 “In all this teachers are likely to emerge more clearly than ever as alienated workers, with little or no control over their own work situation.”

17 “Just as the teacher is being reconstructed as a technician within such a system, headteachers are already being reconstructed as managers.”

oferecido pelos cursos de EAD, bem como pelos cursos em geral — incluindo-se aí desde cursos de idiomas até escolas privadas de ensino fundamental e ensino médio e instituições privadas de ensino superior — seja a formação intelectual e acadêmica com claros objetivos pedagógicos, não há como negar que o ramo da educação também se consagrou, nessa formação social capitalista pós-moderna, como um negócio. Como todo empreendimento que demanda investimento, manter um curso exige gastos, que, no entanto, numa sociedade capitalista como a em que vivemos, não podem superar os lucros.

Assim, como em toda relação mercadológica, que pressupõe investimentos de ambas as partes (tanto daquele que oferece o serviço quanto daquele que o compra), o produto vendido é o elo entre o vendedor e o consumidor e, por essa razão, o centro da relação comercial. Vende-se não apenas um carro, mas tudo o que, por um processo ideológico, se associa a ele: *status* social, qualidade de vida, bem-estar físico e psicológico.

De igual maneira no que se refere à EAD (e a todos os tipos de curso, de um modo geral), o produto vendido (a saber, o “ensino”) ocupa posição central, já que a ele são associados valores como sucesso, conquista profissional, estabilidade emocional e financeira, frutos da formação intelectual e acadêmica oferecidas por ele, os quais, por sua vez, promovem a garantia de uma vida segura e bem-sucedida. Nesse sentido, ambos “saem ganhando”: o vendedor, que obteve o lucro desejado, e o consumidor, que atingiu seus objetivos pessoais e profissionais (ainda que psicologicamente falando), afinal todo investimento financeiro deve oferecer algum tipo de “recompensa”. O efeito é o de que o sujeito escolheu, consciente e deliberadamente por vontade própria, comprar aquele carro ou fazer aquele curso devido à utilidade e à necessidade “naturalmente” relacionadas a eles.

É a interpelação do indivíduo em sujeito-consumidor pelo Sujeito (o Mercado) que faz com que o indivíduo, assujeitando-se à formação social do capitalismo, se torne um sujeito para “livremente” tomar as iniciativas que considerar necessárias através da aquisição de bens e serviços.

Para referir-me, portanto, à situação focalizada acima em que o “ensino” (no caso específico desta pesquisa, no que se refere ao sistema de educação a distância, o que não se restringe, evidentemente, a essa modalidade de educação), visto — particularmente nessa circunstância, como explicado nos parágrafos anteriores — como “produto”, ocupa a posição central do processo educativo, por analogia com a atual

sociedade capitalista neoliberalista, em que o produto é o centro da relação mercadológica, utilizo o termo, por mim cunhado, “proioncentrismo”.

A exemplo dos termos “teocentrismo” e “antropocentrismo”, cuja etimologia vem do grego *theós*, que significa “Deus”, e *ánthropos*, “homem”, respectivamente, busquei a etimologia de “proioncentrismo” também no grego, em que *proiôn* significa “produto”¹⁸. Assim, a escolha do termo justifica-se por dois motivos: além de expressar a ideia de que o produto ocupa uma posição de centralidade em relação a todo o universo — no caso, no que se refere tanto ao “universo escolar” (especificamente ao universo sistêmico da EAD), envolvendo, portanto, as relações presumidas em todo o processo de ensino e aprendizagem, quanto ao universo social de modo geral (implicadas aí, sobretudo, as relações mercadológicas, que, como vimos, subsumem as relações pedagógicas nos dias atuais) —, seja como um eixo ou núcleo em torno do qual estão situadas espacialmente todas as coisas, seja como uma finalidade última, objetivo a que visam todas as ações humanas, o termo também guarda a relação filosófica de “criador/criatura”, como na relação

teocentrismo → antropocentrismo

em que, historicamente falando, a filosofia dominante na Idade Média era o “teocentrismo”, teoria segundo a qual Deus é o centro do universo, portanto uma teoria que tem no “criador” a sua figura mais importante, para somente depois, no Renascimento, surgir o “antropocentrismo”, ideologia, ou doutrina, de acordo com a qual o homem é o centro do universo, postulando que tudo o que existe foi concebido e desenvolvido para a satisfação humana. Segundo essa filosofia, a “criatura”, ou seja, o homem, é colocada em primeiro plano.

Nessa mesma proporção, surge, então, o “proioncentrismo”:

antropocentrismo → proioncentrismo

em que, também seguindo uma ordem cronológica, a filosofia que tem no homem (agora na posição de criador com relação ao produto) a figura central, o antropocentrismo, surgida no Classicismo, é substituída por aquela que concebe o produto (no caso, a

¹⁸ Agradecimento especial ao professor Marcelo Ferreira de Menezes, que me auxiliou na busca do termo *proiôn*, em grego, que significa produto, e a minha orientadora Marisa Grigoletto, que me disponibilizou várias referências etimológicas para que, enfim, eu definisse a escolha da referida expressão.

criatura) como o objetivo e o sentido de todas as coisas, chamada de “proioncentrismo”, própria do modo de vida da Pós-modernidade, assunto a ser retomado no segundo capítulo.

Essa visão de mundo chamada aqui “proioncentrismo” seria, na verdade, fruto de uma sociedade capitalista neoliberalista, cujo discurso dominante é o de que

os agentes individuais tomam decisões motivados unicamente pelo interesse próprio, e todas as interações econômicas, políticas e/ou sociais entre esses indivíduos só podem ser explicadas em termos desse interesse próprio. Em segundo lugar, essas interações baseadas no interesse próprio não levam ao caos social, mas à harmonia, já que elas fazem parte de uma *ordem natural*. Em terceiro lugar, esta última tem a sua grande expressão no mercado. É ele o responsável pela interação entre todos os interesses individuais e, portanto, pela manutenção da *ordem natural*. Finalmente, e em decorrência do que acabou de se afirmar, qualquer intervenção nesse mercado é indesejável porque dificulta o estabelecimento da *ordem natural* (CARCANHOLO, 1998, pp. 17 e 18).

Tal qual numa indústria automobilística, por exemplo, que envolve profissionais responsáveis pelas etapas do projeto, do desenvolvimento, da fabricação, da publicidade e da venda de veículos automóveis, o ensino também se industrializou, estabilizando-se como um “produto” no mercado ao exigir uma gama variada de profissionais envolvidos não apenas com a parte pedagógica propriamente dita, mas também com a programação digital e com o suporte técnico, que são os especialistas na parte tecnológica, sem contar toda a área ligada à publicidade e ao *marketing*.

Nessas circunstâncias, “ensinar” tornou-se um “negócio”; oferece-se um “produto” (no caso, o ensino propriamente dito), em função do qual se desenvolve toda uma logística a fim de se atender a demanda do mercado.

3.2 A logística dos cursos de EAD: recursos, formatos, modelos e níveis

Diante dessa realidade econômica em que se insere o contexto da educação, são inevitáveis os ajustes de ordem prática que definirão toda a “logística” dos cursos de educação a distância, com interferências diretas na constituição destes, as quais vão desde os formatos de curso oferecidos e tipo de recursos tecnológicos e pedagógicos utilizados até os modelos adotados e níveis acadêmicos contemplados.

Os recursos tecnológicos empreendidos são determinantes para se estabelecer o modelo de curso a distância a ser adotado. É necessário, portanto, distinguir o conceito de “tecnologia” do de “mídia”, muitas vezes tomados como sinônimos. “Tecnologia” é o veículo físico que carrega as mensagens, e as mensagens são representadas em um “meio” (MOORE; KEARSLEY, 2012, p. 7). Segundo os autores (*ibid.*), são quatro os tipos de mídia: textos, imagens (estáticas e dinâmicas), sons e artefatos.

Segundo Torres, Vianney e Roesler (2010, p. 44), as tecnologias utilizadas pelas instituições brasileiras nos cursos a distância, desde seus primeiros passos, são as seguintes:

- a) TV por satélite: produção e transmissão de teleaulas ao vivo, com recepção simultânea e cobertura para todo o território nacional.
- b) Videoaulas: produção de aulas pré-formatadas, para reprodução em rede nacional ou para reprodução em telessalas.
- c) Impressos: desenvolvimento de abordagem conceitual e implementação destes para desenvolvimento e publicação de conteúdos e atividades de aprendizagem para livros didáticos específicos para uso em EAD.
- d) Videoconferência: tecnologia para uso educacional utilizando sistemas bi e multidirecionais com interação por áudio e vídeo, integrando múltiplos espaços conectados ao vivo, para realização de aulas, conferências e seções interativas de defesas de teses, dissertações e monografias.
- e) Telefonia: uso de sistemas convencionais de telefonia para atendimentos diversos a alunos, tais como secretaria, monitoria, tutoria, suporte administrativo e pedagógico.
- f) Internet: desenvolvimento de sistemas autônomos para uso como ambientes virtuais de aprendizagem com interação síncrona e assíncrona, de abordagens metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem *on line* ou *off line*, com aplicação de ferramentas criadas ou adquiridas.
- g) Telefonia móvel: por meados de 2008 encontravam-se em fase inicial estudos para o uso educacional e aplicado à educação a distância dos recursos de telefonia celular e outros dispositivos móveis.

Além desses recursos tecnológicos, que não deixam de funcionar também como recursos pedagógicos, há ainda outros suportes voltados à educação a distância, como professor conteudista, estrutura técnica e de recursos humanos para apoio a atividades de multimídia e logística para oferta de curso EAD em escala nacional.

Os formatos apresentados para a viabilização da EAD variam quanto ao grau de presencialidade, nível de interatividade, tipos de recursos instrucionais utilizados, âmbito de atuação e escala de abrangência. Segundo Torres, Vianney e Roesler (*ibid.*), de 1994 até os dias de hoje, a EAD se desenvolveu no Brasil a partir de cinco modelos:

I- O modelo de teleducação com transmissão ao vivo e via satélite em canal aberto para todo o país. O exemplo mais conhecido e de alcance nacional é o Telecurso da Fundação Roberto Marinho.

II- O modelo de videoeducação com reprodução pré-gravada em forma de teleaulas.

III- O modelo semipresencial, com uma proposta de interiorização universitária que combina a educação a distância com a presencial em polos regionais, que funcionam como unidades presenciais de apoio para acesso dos alunos a laboratórios, bibliotecas e salas de aula para realização de tutoria presencial em parceria com as prefeituras municipais.

IV- O modelo de universidade virtual, com uma EAD caracterizada pelo uso intensivo de tecnologias digitais para a entrega de conteúdos e atividades para os alunos e para promover a interação destes com professores, colegas e suporte técnico e administrativo. Neste modelo, as etapas presenciais são reservadas para a realização de provas, com as demais atividades sendo realizadas a distância.

V- O modelo em que os alunos dos cursos a distância permanecem períodos regulares na instituição (de forma presencial) onde realizam não apenas provas, mas também atividades em laboratório, por exemplo.

Já os níveis em que a educação a distância pode ser ofertada são estipulados em lei e devem seguir regulamentação específica, conforme estabelece o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I- educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II- educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III- educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV- educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V- educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) sequenciais;

- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

Para esta pesquisa, interessa, no entanto, a educação a distância de nível superior em programas de especialização, razão pela qual enfocaremos, de maneira mais detalhada, a sua principal ferramenta de comunicação: os ambientes virtuais de aprendizagem.

3.2.1 O funcionamento discursivo nos AVAs: espaço de interlocução ou de coerção?

Nos programas de especialização a distância, a comunicação entre o professor e o aluno ocorre, primordialmente, através de algum tipo de tecnologia. Essa tecnologia pode receber, como vimos, uma variedade de classificações, mas uma particularmente bastante utilizada que caracteriza essa situação de ensino e aprendizagem digital e que nos interessa em específico para esta pesquisa é aquela proporcionada pelo computador conectado à internet. Nesse espaço virtual, em que o empírico e o discursivo se entrelaçam (E. GRIGOLETTO, 2011, p. 47), constituem-se múltiplas materialidades, entre as quais os chamados “ambientes virtuais de aprendizagem” (doravante AVAs), ou seja, ambientes que utilizam plataformas, como Moodle, Teleduc e Blackboard, especialmente planejadas para abrigar cursos na modalidade a distância. Esses espaços educativos digitais possibilitam a interlocução entre os professores, entre os alunos, entre estes e os professores e entre os alunos e os tutores, além de outras especificidades educativas, técnicas e administrativas. Para tanto, é necessário, porém, que os usuários desses espaços recebam um *login* e uma senha de acesso, disponíveis apenas àqueles devidamente identificados e autorizados.

Característica primordial de cursos a distância que se utilizam da internet como ferramenta pedagógica, a chamada “interação” (conceito a ser discutido mais à frente) promovida por esse recurso tecnológico digital dá-se de duas maneiras: *síncrona*, ou seja, em que a comunicação é simultânea e acontece em tempo real, e *assíncrona*, aquela em que a comunicação se dá em momentos distintos, visto que as mensagens ficam

registradas para posterior acesso.

De fato, os mecanismos de comunicação mediatizada criados pelas redes telemáticas, como *e-mail*, *chats*, *news*, *webconferências*, fóruns, conferem um grau de autonomia ao ato participativo inexistente na estrutura convencional de aula presencial, na medida em que ampliam as possibilidades de comunicação ao redimensionarem os conceitos tradicionais de tempo e espaço, como já discutido no início deste capítulo, e trazem consequências diretas para as práticas pedagógicas, modificando, com isso, a própria concepção de professor nessas circunstâncias específicas, aspecto abordado no capítulo três.

Ao contrário da modalidade presencial, na modalidade a distância (E. GRIGOLETTO, 2011, p. 57),

a troca não está mais centrada na interação face a face, nem no verbal, mas amplia-se para a troca entre o usuário e a máquina, entre o usuário, a máquina e o texto. E a interação entre usuários não se dá presencialmente, face a face, mas pelo viés da tecnologia, sobretudo através da escrita e de modo assíncrono, isto é, não se trata de uma interlocução simultânea na maioria das vezes.

Essas novas discursividades que se materializam no espaço virtual e que vão “desde uma sala de bate-papo até situações mais formais onde há uma individualização do sujeito pelo Estado através de serviços, como os bancários, que hoje realizamos pela internet” (*ibid.*, p. 51), produzem efeitos não só nas práticas discursivas, mas também nas práticas sociais, já que se constituem de características de ambas as práticas.

Para se compreender, portanto, o funcionamento discursivo dessas materialidades, com suas regularidades e contingências, faz-se necessário que se discutam, *a priori*, os conceitos de “interação” e de “interlocução” quando relacionados a esses ambientes digitais.

Adotando-se o postulado de E. Grigoletto (2011, p. 48), considera-se, nesta tese, “a *interação* como o movimento do homem com a máquina e a *interlocução* como o movimento dos/entre os sujeitos”. A pesquisadora (*ibid.*, p. 59 e 60) procura desconstruir o sentido naturalizado de “interação” como papel primordial no processo de ensino e aprendizagem que os autores que se dedicam ao estudo de EAD normalmente lhe atribuem,

elegendo a palavra interação para pensar esse movimento do sujeito com a máquina, já que ele exige mesmo do sujeito uma ação, que já é pré-programada, e que permite determinadas ações e exclui outras. Tal movimento supõe uma relação do homem com uma coisa, a qual, nas palavras de Bakhtin, não pode ser *dialógica*, já que o outro aí é a máquina, o computador. [...] Tomo o conceito de interlocução para tratar do movimento entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a distância (professores, alunos e tutores), estabelecendo uma relação com a noção proposta por Pêcheux (1969) de *discurso* como “efeito de sentido entre interlocutores”. Assim, se o discurso é efeito de sentido entre os interlocutores, o movimento da linguagem enquanto *trabalho* (cf. Orlandi), produzido por esses sujeitos, é o de interlocução. E nesse movimento sim há *dialogismo*, já que joga com a produção de sentidos. Afasto-me, assim, de teorias linguísticas que pensam a interação como um processo consciente, que exige do sujeito determinadas ações, previamente planejadas, em função do seu interlocutor.

Partindo-se desse pressuposto, é possível postular que, ao conectarem-se, isoladamente, ao computador e, eventualmente, terem momentos de interlocução simultâneos entre si, os sujeitos professor e aluno em situação de educação a distância têm a ilusão de “interação” *in loco*, tão propagada pelos cursos de modalidade a distância, ou seja, de interação no sentido genérico de troca verbal face a face (*ibid.*, p. 57), ainda que eles tenham consciência de que estão sozinhos em frente a um computador. Daí talvez o uso recorrente desse termo em ambientes virtuais de aprendizagem, cujo efeito de sentido é de um maior dinamismo entre os sujeitos, como o que ocorre no espaço empírico de sala de aula, em razão até mesmo do percurso discursivo dessa expressão, em vez do termo “interlocução”. Acresce-se a isso o fato de que os acessos aos AVAs e a participação em atividades, como fóruns de discussão, tampouco são espontâneos, pois fazem parte do conteúdo programático dos cursos e constituem uma das formas de avaliação, inclusive com prazo estipulado, o que torna compulsória a participação.

Além dessas peculiaridades, há que se considerar que faz parte ainda das condições de produção dessa discursividade o fato de que toda participação é monitorada, pois ficam registrados na plataforma os horários e as datas de acesso bem como a identidade do aluno. Sofisticam-se, assim, as técnicas de controle, pois cria-se a ilusão de que o aluno imprime seu próprio ritmo ao processo de aprendizagem pelo efeito de independência e liberdade, quando, na verdade, ele continua sendo vigiado, ainda mais se considerarmos que esse controle, na era das novas tecnologias na educação, assume configurações ainda mais complexas, pois, de acordo com Bauman¹⁹, na

19 BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Detzian, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

apreensão de Coracini (2006, p. 137),

estamos na era do pós-panóptico ou do sinóptico — um indivíduo se vê controlado por múltiplos olhares — e não mais na era do panóptico tão discutido por Foucault (1975), em que um controlava vários indivíduos ao mesmo tempo, em que os indivíduos eram submetidos a uma vigilância organizada e coordenada, na prisão, na escola, na família. Hoje, a multiplicidade de olhares e a sua volatilidade dificultam esse controle, ao mesmo tempo em que exercem uma vigilância ainda maior, embora imperceptível, subliminar.

Do ponto de vista discursivo, uma simples mudança na forma como os discursos circulam (toda essa “visibilidade em rede”) já interfere nas representações que se formam dos sujeitos envolvidos na prática discursiva²⁰. Aplicando-se essas considerações ao discurso educacional, é compreensível o fato de o uso das chamadas novas tecnologias na educação interferir nas relações entre o professor e o aluno e na relação destes com o próprio conhecimento, o qual, numa perspectiva pós-moderna, conforme pondera Lyotard, de acordo com a compreensão de Usher e Edwards (1994, p. 166), torna-se uma mercadoria a ser trocada, produzida, vendida e consumida. Diante disso, o filósofo “vê o impacto da tecnologia como tendo inevitáveis consequências para o conhecimento, em particular para o modo como o conhecimento é produzido (pesquisado) e transmitido (aprendido)”²¹ (*ibid.*, p. 173) (tradução minha).

Dessa forma, o ciberespaço institui toda uma discursividade própria e, no que se refere aos ambientes virtuais de aprendizagem, toda uma (re)configuração das posições dos sujeitos professor e aluno, com consequências para a relação saber—poder em situações de ensino e aprendizagem.

3.2.1.1 Transmissão em EAD: missão possível?

Quando o assunto se refere ao processo de ensino e aprendizagem e, portanto, pressupõe a relação professor—aluno, inevitavelmente vem à tona a questão da

20 Sobre esses efeitos do contexto *on line*, próprio da era do pós-panóptico ou do sinóptico, como citado acima, nos dizeres dos sujeitos virtualizados será feito um aprofundamento nos capítulos de análise, sobretudo no capítulo cinco, em que são analisados os comentários postados no fórum de discussão.

21 “Lyotard views the impact of technology as having inevitable consequences for knowledge, in particular with the way knowledge is produced (researched) and transmitted (learnt).”

transmissão do conhecimento, situação que, por si só, já define papéis sociais e funções discursivas: o professor, por ser supostamente o sujeito que detém o saber (e consequentemente o poder), tem a “missão” de transmitir, passar o conhecimento ao aluno, o qual, nessas condições, é esvaziado de saber e, por essa razão, ocupa uma posição hierarquicamente inferior à do professor nessa relação de ensino e aprendizagem.

Numa concepção pedagógica positivista, essa equação não dá (ou não deveria dar) margem a falhas e, nesse sentido, o professor de fato “ensina(ria)” e o aluno de fato “aprende(ria)”, bastando, para que isso aconteça (ou acontecesse), que haja (ou houvesse) uma “interação” (no sentido genérico de troca verbal face a face, discutida no item anterior) de professor e aluno.

Mas não é essa realidade que se constata nas escolas, cujo “fracasso” — materializado em situações que vão desde o desinteresse do aprendiz até a desvalorização do professor, as quais resultam na defasagem na aprendizagem — tem preocupado os profissionais da educação, incluindo-se aí os psicanalistas envolvidos com o meio escolar.

Dessa forma, essa concepção pedagógica, que tem como base o sujeito consciente, cartesiano, “o sujeito da enunciação que pode controlar o seu dizer, o dizer do outro e os efeitos do dizer de um e de outro” (CORACINI, 2007, p. 151), parece não dar conta desses “deslizes” educacionais, diante dos quais professores, pedagogos e psicólogos sentem-se impotentes, visto não encontrarem uma “resposta” que venha a satisfazer a essa demanda.

Considerando-se, portanto, essa constatação é que optou-se por adotar uma concepção psicanalítica de transmissão do conhecimento para tentar compreender o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em situação de educação a distância.

Assim, de acordo com essa visão,

na transmissão não se tratará simplesmente da passagem ao aluno de um conhecimento já estabelecido pelo professor — além do que o conhecimento não é uma substância que viaja pelo cosmos —, mas, sim, do acompanhamento, por parte de quem ensina, de um processo de construção e de apropriação dos elementos de uma experiência vivida por parte de quem aprende (STOLZMANN; RICKES, 1999, p. 42).

E para que isso ocorra, é preciso que também o professor se envolva a ponto de desejar que algo próprio inscrito nele e por ele considerado valioso seja reencontrado

em seu aluno.

Isso porque

aquilo que se transmite não está simplesmente do lado das informações ou dos conteúdos, mas sim de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho e reconstruí-las, imputando-lhes seu estilo, agregando-as ao que já havia constituído, e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio (*ibid.*, p. 43).

Como a aprendizagem só ocorre no campo da linguagem, essa operação, por sua vez, só se torna possível se considerarmos também a constituição do sujeito do ponto de vista psicanalítico, segundo o qual o sujeito, para constituir-se como tal, deve primeiramente inscrever-se na língua, fenômeno pelo qual ele se torna barrado, neurótico, dividido, cindido, fragmentado, buscando, por isso, a completude no outro, assunto amplamente desenvolvido no capítulo três. Daí a necessidade do outro na relação professor—aluno, ambos sujeitos da falta, portanto desejantes: este, desejoso de saber; aquele, que deseja o desejo de querer saber do aluno.

Configura-se, nesse caso, o fenômeno psíquico da transferência, o qual “implica fundamentalmente uma suposição de saber, em que se vai fundar a autoridade do professor, portanto. É preciso que este possa sustentar aquilo que a criança lhe endereça, pois só desde aí será possível ensinar.” (*op. cit.*, p. 46).

A esse respeito, afirma ainda Kessler (1999, p. 61), citando Kupfer (1989, p. 91), que “podemos dizer que na relação professor-aluno a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”. Daí a afirmação de Freud, em “O interesse Científico da Psicanálise” de que “só pode ensinar aquele que está capacitado a entrar na alma de seu aluno” (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 75).

Partindo-se desses pressupostos, o sujeito-professor torna-se imprescindível para que ocorra a aprendizagem; nesse sentido, como encarar a relação entre professor e aluno em EAD, cujo “autodidatismo” é um de seus valores mais difundidos e em que a “pessoa” do professor não está presente? Daí a relevância de se identificarem quais representações de professor são construídas nessa situação específica de interlocução, assunto aprofundado nos capítulos de análise quatro e cinco desta tese.

Antes, entretanto, de se proceder à análise dos *corpora*, faz-se necessário discutir, sob uma perspectiva discursiva, o contexto socioeconômico da Pós-modernidade visto ser

este o cenário social em que se iniciou, como visto neste capítulo, a terceira geração de EAD, um sistema de educação que propaga uma abordagem centrada no aprendiz e que veio atender às exigências da economia pós-fordista de produção, como veremos a seguir.

CAPÍTULO 2 – O cenário social da Pós-Modernidade: uma sociedade (de)composta em *bits* de informação

Este capítulo trata do contexto socioeconômico da Pós-Modernidade, marcado pela flexibilização do tempo e do espaço, pela fluidez da informação e pela fragmentação do conhecimento. Para isso, ele aborda desde a revolução tecnológica e os desdobramentos econômicos e políticos decorrentes desse acontecimento até os efeitos desse novo modo de produção capitalista nas relações sociais e na construção do conhecimento.

*“Não me iludo
Tudo permanecerá
Do jeito que tem sido
Transcorrendo
Transformando
Tempo e espaço navegando
Todos os sentidos...”*

Música “Tempo Rei”, de Gilberto Gil

1 A sociedade em rede da Pós-Modernidade: (des)fazendo os nós

Diferentemente de se falar da Idade Média, do Classicismo ou mesmo da Modernidade — cujos contornos sociais, políticos, econômicos e culturais são mais facilmente delineados em razão de seu significativo distanciamento histórico —, tratar da Pós-Modernidade, em plena era da informação, é deixar-se envolver no e pelo fluxo ininterrupto dos acontecimentos que transcorrem na velocidade de um clique no teclado do computador e, ao mesmo tempo, distanciar-se n(d)o tempo e n(d)o espaço para tentar aplacar, pelo menos num plano discursivo, esse mesmo fluxo.

Dessa forma é que, passados quase sessenta anos do que se considera o início (adotando-se, para isso, uma visão cronológica da história) do que se concebe, até os dias de hoje, como Pós-Modernidade, pode-se dizer que a sociedade contemporânea apresenta, nessas décadas iniciais do século XXI, um novo formato de organização social, a chamada por Castells (2016) “sociedade em rede”, baseada no paradigma econômico-tecnológico da informação.

Intrinsecamente relacionada às mudanças na tecnologia e no capitalismo ocorridas

na década de 1960 nos Estados Unidos e em alguns países da Europa Ocidental, a “modernidade fluida” ou “modernidade líquida”, expressões cunhadas pelo sociólogo Bauman (2001), caracteriza-se, sobretudo, pela flexibilidade do tempo e do espaço, pela fluidez da informação e pela fragmentação do conhecimento. Daí a impossibilidade de se definir, de maneira fixa e sistemática, o que vem a ser a pós-modernidade, razão pela qual tentar defini-la é paradoxal.

O próprio termo “pós-moderno” é controverso e suscita interpretações antagônicas. Usher e Edwards (1994, p. 8 e 9), citando Featherstone²² e Harvey²³ e Jameson²⁴, apontam que, enquanto esses dois últimos consideram a pós-modernidade como uma continuação da modernidade, ideia sugerida pelo emprego do prefixo, o primeiro argumenta que não há uma continuidade entre ambas, já que diferem qualitativamente uma da outra. Sem se mostrarem adeptos nem de uma nem de outra interpretação, para os autores (*ibid.*, p. 2) pós-modernidade é “um estado mental, uma postura e estilo críticos, autorreferenciais, uma maneira diferente de ver e trabalhar, em vez de um corpo de ideias fixas, uma posição claramente estabelecida ou um conjunto de métodos e técnicas críticas”²⁵(tradução minha).

Nesse sentido, a relação entre a modernidade e o momento pós-moderno não é nem de anterioridade nem de posterioridade; antes é uma relação de concomitância e contiguidade, de modo que um momento inevitavelmente evoca o outro, posto que inextricavelmente imbricados.

E essa relação se materializa nas ações sociais, sem as quais, segundo Harvey (1989), as noções de tempo e espaço não podem ser compreendidas. Uma vez que o tempo e o espaço são categorias básicas da existência humana, já que toda a vida política, econômica e cultural é organizada com base nessas dimensões, cujas concepções, por sua vez, variam de sociedade para sociedade, qualquer alteração numa dessas categorias implica uma modificação estrutural do modo de vida social e vice-versa. Tanto essas noções estão interligadas às práticas sociais que o autor (*ibid.*) defende a ideia de que a sociedade pós-moderna passa por um momento que ele conceitua de “compressão tempo-espaço”, resultado da progressiva monetarização das

22 FEATHERSTONE, M. **Consumer Culture and Postmodernism**. London: Sage Publications, 1991.

23 HARVEY, D. **The Condition of Postmodernity**. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

24 JAMESON, F. **Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism**, New Left Review, 1984, 146: 53-93.

25 “(...) a state of mind, a critical, self-referential posture and style, a different way of seeing and working, rather than a fixed body of ideas, a clearly worked-out position or a set of critical methods and techniques”.

relações na vida social, processo que modifica as qualidades do espaço e do tempo.

Como teoriza Harvey (1989, p. 229), “se o dinheiro não tem significado independente do tempo e do espaço, então é sempre possível obter lucro (ou outras formas de vantagem) alterando-se as formas como o tempo e o espaço são usados e definidos”²⁶ (tradução minha). Daí a eficiência da organização espacial ser uma importante questão para os capitalistas, da qual o fordismo é um bom exemplo.

Inovações como a estrada de ferro, o telégrafo, o automóvel, o rádio, o telefone, o avião, a televisão e, mais recentemente, a revolução dos meios de telecomunicação possibilitaram a superação da barreira espacial, encurtando as distâncias e acelerando o tempo, e estabeleceram a fundação material para novos modos de pensar no e de experienciar o tempo e o espaço, o que se reflete, num mundo de efemeridade e fragmentação, nas formas de representação social. “Uma vez que qualquer sistema de representação é ele próprio uma construção espacial fixa, ele converte automaticamente os fluidos, confusos, mas, no entanto, objetivos espaços e tempo de trabalho e reprodução social num esquema fixo”²⁷ (HARVEY, 1989, p. 253) (tradução minha).

E esses novos significados de tempo e espaço se estenderam a todas as áreas humanas, inclusive à educação, mais expressivamente no que se refere à educação a distância. Essa modalidade educacional, ao flexibilizar o tempo e o espaço através da mediação realizada pelo computador conectado à internet, promove uma nova prática do processo de ensino e aprendizagem, com inevitáveis consequências para a representação dos sujeitos aluno e professor.

A esse respeito, afirma Harvey (*ibid.*, p. 283) que “a mudança de significado de espaço e tempo que o capitalismo propriamente dito tem forjado tem forçado reavaliações perpétuas em representações do mundo na vida cultural”²⁸ (tradução minha).

Compreender as práticas socioeconômicas nessa nova dimensão espaço-temporal que constituem essa postura pós-moderna é, assim, condição imprescindível para se (des)fazer a malha discursiva da sociedade pós-industrial.

26 “If money has no meaning independent of time and space, then it is always possible to pursue profit (or other forms of advantage) by altering the ways time and space are used and defined.”

27 “Since any system of representation is itself a fixed spatial construct, it automatically converts the fluid, confused, but nonetheless objective spaces and time of work and social reproduction into a fixed schema.”

28 “[...] the changing meaning of space and time which capitalism has itself wrought, has forced perpetual re-evaluations in representations of the world in cultural life.”

1.1 Contexto socioeconômico da Pós-Modernidade: a flexibilização do mercado

O contexto social que serviu de cadinho para que as ideias pós-modernas florescessem e tomassem corpo tem, na década de 1960, o seu principal cenário: uma revolução tecnológica sem precedentes aliada ao chamado capitalismo tardio.

De fato, a revolução da tecnologia de informação — deflagrada pela Segunda Guerra Mundial, que propiciou avanços significativos no campo da eletrônica, entre os quais se destaca a invenção do microprocessador, que é o computador em um único chip — teve uma repercussão direta na geração, no processamento, no armazenamento e na distribuição da informação, o que, conseqüentemente, determinou um importante processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 1980, caracterizado por

maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do papel do capital *vis-à-vis* o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores; individualização e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o Estado do bem-estar social com diferentes intensidades e orientações, dependendo da natureza das forças e instituições políticas de cada sociedade; aumento da concorrência econômica global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão de capital (CASTELLS, 2016, p. 61 e 62).

Essa nova situação socioeconômica teve como corolário uma mudança não só das condições de produção capitalistas, conhecidas como pós-fordistas ou pós-industrialistas, mas também, e principalmente, da posição intelectual, que marca um momento de ruptura, com conseqüências para a ciência e as artes em geral, assunto a ser discutido no próximo item deste capítulo.

No que se refere às práticas econômicas e capitalistas, o modelo de industrialização, de acumulação e de regulação conhecido como fordismo e em vigor até então caracterizava-se, primordialmente, pela racionalização do trabalho em grande escala, separando o aspecto intelectual do manual, teoria criada pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor no início do século XX como forma de controle e administração dos trabalhadores, os quais, segundo essa teoria, deveriam ser

organizados de maneira hierarquizada e sistematizada, organização que originou a especialização do trabalho. Essa inovação na linha de produção e montagem, adotada posteriormente por Henry Ford na fabricação de automóveis com vistas à produção e à distribuição e, conseqüentemente, ao consumo em massa do produto, não apenas reconfigurou a relação trabalho/capital definindo as regras do mercado, como também instaurou toda uma estrutura social e modo de pensar próprios.

Na verdade, o modelo fordista, conforme assinala Bauman (2001, p. 74), se refere a

um local epistemológico de construção sobre o qual se erigia toda uma visão de mundo e a partir da qual ele se sobrepunha majestaticamente à totalidade da experiência vivida. O modo como os seres humanos entendem o mundo tende a ser sempre *praxeomórfico*: é sempre determinado pelo know-how do dia, pelo que as pessoas podem fazer e pelo modo como usualmente o fazem. A fábrica fordista — com a meticulosa separação entre projeto e execução, iniciativa e atendimento a comandos, liberdade e obediência, invenção e determinação, com o estreito entrelaçamento dos opostos dentro de cada uma das oposições binárias e a suave transmissão de comando do primeiro elemento de cada par ao segundo — foi sem dúvida a maior realização até hoje da engenharia social orientada pela ordem.

Disso se deduz toda uma discursividade circulante nas várias dimensões da vida social, que se estendia das fábricas, atravessando as relações de trabalho, e atingia até mesmo as escolas. De acordo com essa visão de mundo, tudo se tornava previsível, controlável e quantificável. Em outras palavras, a vida se encaixava em padrões racionais de existência, com início e fim previamente estabelecidos, em que, portanto, as dimensões espaço-temporais eram, por assim dizer, facilmente identificáveis, em geral totalizantes e com duração a longo prazo.

Essa maneira de viver pautada na racionalidade, herança do Iluminismo, conferia à sociedade, e ainda confere, uma certeza e segurança em todos os campos do saber: nas ciências, nas artes, na economia, na política e, sobretudo, na educação. No entanto, o grande avanço tecnológico iniciado nos anos de 1960 nos Estados Unidos, cujo berço é o Vale do Silício, na Califórnia, causou um impacto tal nessa forma de conhecimento que os princípios modernos de emancipação, progresso e liberdade foram irremediavelmente abalados, culminando com o que se convencionou chamar de Pós-Modernidade.

A começar pela economia, setor social diretamente afetado por essas mudanças tecnológicas e responsável, por sua vez, pela mudança em todos os outros setores da sociedade, o mundo assiste a uma descontinuidade histórica com a emergência de um

novo paradigma tecnológico, organizado em torno das novas tecnologias de informação, mais flexíveis e poderosas, o que possibilita que a própria informação se torne o produtor do processo produtivo (CASTELLS, 2016, p. 135)²⁹.

A abrangência e a profundidade desse novo paradigma foram de tal magnitude que hoje, segundo o autor (*ibid.*), “ao transformarem os processos de processamento da informação, as novas tecnologias da informação agem sobre todos os domínios da atividade humana e possibilitam o estabelecimento de conexões infinitas entre diferentes domínios, assim como entre os elementos e agentes de tais atividades”.

Prova disso é o discurso da globalização, que perpassa todas as esferas e relações sociais, numa interconexão econômica, política e cultural. Essa economia global, insuflada pelas novas tecnologias de informação — que incluem as tecnologias em microeletrônica, a saber, computação (*hardware* e *software*), telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica (CASTELLS, 2016, p. 87) — resultou da reestruturação das empresas e dos mercados financeiros em consequência da crise de 1970, a chamada “Crise do Petróleo”, que demandou mudanças drásticas na economia do Japão e dos países europeus que dependiam do petróleo árabe. Esse acontecimento acabou por afetar o mercado financeiro global, acentuando ainda mais as diferenças entre os países pobres e ricos e fomentando, com isso, um quadro de desigualdade social por todo o planeta.

Essa crise, inicialmente econômica, teve ainda desdobramentos políticos que culminaram em duas grandes guerras: a de 1979, originada pela deposição do Xá Reza Pahlavi e a Revolução Islâmica, no Irã; e a de 1991, desencadeada pela Guerra do Golfo. Toda essa convulsão mundial acelerou a interação entre mercados e governos na busca de soluções alternativas para o setor da economia e, pela primeira vez na história, todo o planeta tornou-se capitalista ou dependente de sua ligação às redes capitalistas globais.

Mas agora o capitalismo, movido pelas novas tecnologias da informação, adquire uma outra feição; com a expansão dos mercados devido ao aumento da produtividade em escalas globais alimentado pelas novas tecnologias de informação, as transações econômicas são realizadas cada vez mais por meio da internet. A fonte dos investimentos e da geração de valor para toda a economia está inevitavelmente atrelada a um mercado financeiro global eletronicamente conectado. Dessa forma, esse novo conhecimento tecnológico impõe-se como condição imprescindível para a viabilização dessa economia

²⁹ Toda a visão sobre esse novo paradigma tecnológico tratado a seguir se refere a uma conclusão das ideias de Castells (2016).

capitalista global, fenômeno conhecido como globalização.

A esse respeito, acrescenta Castells (2016, p. 211) que

esse processo, de fato, na diversidade de suas manifestações, expressa uma grande mudança estrutural, enquanto as economias e as sociedades procuram seus caminhos específicos para realizar a transição para essa nova modalidade de desenvolvimento, o informacionalismo, do qual a criação de redes é atributo fundamental.

Em oposição ao capitalismo baseado em um processo mecanizado de produção padronizada em massa conhecido como “fordismo”, mencionado anteriormente, surge esse novo modelo de produção flexível em grande volume e de fácil programação, que pode atender às variações do mercado (flexibilidade do produto) e das transformações tecnológicas (flexibilidade do processo), o “pós-fordismo”. Enquanto o primeiro se fundamentava em relações fixas e estáveis de mercado e de produção, ao qual Bauman (2001) se refere como “capitalismo pesado”, seguindo uma organização administrativa hierarquizada verticalmente, o segundo apresenta um dinamismo e uma flexibilidade de interações financeiras e produtivas inexistentes até então, mais apropriadas às exigências da economia global que surgia nos anos de 1970, compondo, assim, uma estrutura organizacional de sistema em rede, significativamente intensificada pelas novas tecnologias de informação. Ao contrário do modelo fordista de produção, o modelo pós-fordista caracteriza-se, portanto, pela autonomia e mutabilidade dos investimentos, sujeitos que estão às variações do mercado da economia global capitalista.

Essa forma de capitalismo mais “leve” (*ibid.*), embora se refira à estrutura organizacional econômica que envolve os mercados financeiros globais, não se restringiu às transações capitalistas, refletindo-se em todos os setores da vida humana e nas práticas discursivas a elas relacionadas.

1.2 A rede de sentidos da sociedade (pós-)moderna: a Era da Informação

Transformação social de base socioeconômica, a Pós-Modernidade inaugura, em razão dos rumos capitalistas globais tratados no item anterior, um comportamento de consumo altamente intensificado que encontra, na sociedade contemporânea pós-industrial, o seu estado mais desenvolvido. Isso porque, com o aumento da produtividade

em escalas globais propiciado pelas novas tecnologias de informação, surgiu a necessidade de se aumentar, na mesma proporção, o consumo. Sem consumo, não há produção, e, sem produção, o mercado não se movimenta; conseqüentemente não há geração de lucro.

Nesse *modus operandi*, a mercadoria (que é o produto colocado à venda) assume um valor e uma importância imprescindíveis à sociedade capitalista de consumo. Aliás, o manifesto *A Sociedade do Espetáculo*, de Guy Debord ([1992] 1997), é um registro bastante crítico e lúcido, além de muito atual (embora o autor se referisse à sociedade de quase seis décadas atrás), dessa transformação social que tinha (e ainda tem) na mercadoria o seu principal fetiche. E “o espetáculo”, segundo Debord (*ibid.*, p. 30), é justamente “o momento em que a mercadoria chega à ocupação total da vida social. Não só a relação com a mercadoria é visível, como nada mais se vê senão ela: o mundo que se vê é o seu mundo”.

Possuir valor mercadológico significa, assim, ter valor social. Nesse sentido, tudo aquilo que é passível de se tornar mercadoria, ou seja, algo a que se possa atribuir um valor financeiro com finalidades capitalistas (o qual varia de acordo com o benefício oferecido), adquire mais valor social. Por dedução lógica, possuir um produto valorizado socialmente em algum sentido confere a quem o possui um *status* social. Em termos pragmáticos, vale-se pelo que se tem e não pelo que se é. A medida de todas as coisas passa a ser, com isso, o produto e não mais o homem, fenômeno a que chamo “proioncentrismo”, concepção desenvolvida no primeiro capítulo, que trata da educação a distância.

Sem, entretanto, utilizar essa expressão específica por mim cunhada, Debord (*ibid.*, p. 28) se referia ao mesmo fenômeno ao reconhecer que este tratava do

fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por “coisas suprassensíveis embora sensíveis” que se realiza absolutamente no espetáculo, onde o mundo sensível se encontra substituído por uma seleção de imagens que existem acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como o sensível por excelência. O mundo ao mesmo tempo presente e ausente que o espetáculo faz ver é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido. E o mundo da mercadoria é assim mostrado como ele é, pois o seu movimento é idêntico ao afastamento dos homens entre si e em relação a tudo que produzem.

Nessa formação social da Pós-Modernidade, o mercado torna-se o diapasão de acordo com o qual um produto terá maior ou menor valor conforme o seu poder de venda.

Transformar-se num produto é, portanto, ter existência mercadológica; em outras palavras, é ter existência social. Aliás, um novo vínculo social, próprio desse tipo de sociedade, já havia sido profetizado por Lacan, no início da década de 1970, numa conferência em Milão, ocasião em que o psicanalista sugeriu a aparição de um *novo discurso* a ser somado aos quatro discursos radicais (o discurso (do) capitalista), que ele identificou como PS ou PST, ou PESTEUX, POSTCAPITALISTE e que, décadas mais tarde, Braunstein (2010, p. 155) chamou de *discurso dos mercados*.

Na verdade, não se trata de um “novo” discurso, uma vez que a sua estrutura é a mesma do discurso do analista, apesar de suas funções serem opostas, como a que segue abaixo:

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1} \text{ cujas posições equivalem, respectivamente, a } \frac{\text{agente}}{\text{verdade}} \rightarrow \frac{\text{outro}}{\text{produção}} .$$

No lugar do *agente* (o objeto *a*, causa do desejo), que é o dominante do discurso, atuam o mercado e o psicanalista, um lugar dessubjetivado, pois “fazem semblante de ser ‘ninguém’, de ser agentes de um discurso sem palavras, de esvaziar e esvanecer suas determinações pessoais e seu desejo” (BRAUNSTEIN, 2010, p. 159). Ambos se apresentam como mercadorias, no entanto o primeiro se refere aos *servomecanismos*, que Lacan chamou de *latusas*, ou seja, os objetos tecnocientíficos (cuja utilidade está em satisfazer as demandas vindas do *outro* e ao qual se dirigem), produzidos pela Ciência e à disposição no mercado, e o segundo diz respeito ao psicanalista, “cujo desejo é o de que se faça uso dele por meio do desdobramento da fantasia” (*ibid.*). O objeto tecnológico está a total disposição para a satisfação da fantasia e não sabe que não sabe; já o analista se nega a satisfazer a fantasia e, se sabe algo, só sabe que não sabe.

Quanto ao *outro*, o sujeito \$ — simbolizado pelo sujeito barrado, dividido, clivado, da falta, do sintoma — é o sujeito-consumidor. Esse sujeito, que “parece cada vez menos desejante, cada vez menos furado” (CORACINI, 2007, p. 159 e 160), é o sujeito surgido com o fenômeno da globalização, também chamado de “sujeito do gozo”. Esse sujeito do consumo, também denominado pelos psicanalistas como sujeito do imaginário e das pulsões, cada vez mais comum na nossa sociedade, se crê completo, onipotente e age como se assim fosse (*ibid.*)³⁰. Embora as estruturas discursivas coincidam, o vínculo do

30 Trata-se do chamado por Melman (2008, p. 140) “homem sem gravidade”, ou seja, aquele sujeito do qual se tem a impressão de que se liberou das leis; segundo o psicanalista (*ibid.*), esse “homem liberal”, resultado da nova economia psíquica, a qual se caracteriza pela crise das referências, é compatível com

sujeito-consumidor (\$) com o *servomecanismo* (a) é oposto ao do sujeito com o psicanalista. Enquanto a primeira relação é utilitária, o que significa que o objetivo é que o *gadget* satisfaça as demandas do *outro*, de modo que este simplesmente descarte o agente caso ele não o satisfaça (fato que cria a ilusão no sujeito de ser autônomo, de agir conforme sua própria vontade), a segunda se sustenta justamente na *não* satisfação das demandas, na *não* resposta às perguntas.

E qual o *produto* resultante dessa relação? Os significantes mestres (S_1). O sujeito se vê na necessidade de produzir “os significantes que lhe faltaram em sua constituição como ser falante” (BRAUNSTEIN, 2010. p. 162), os quais, no entanto, não são os mesmos no discurso dos mercados e no do analista. O sujeito consumível (\$) da nossa sociedade de consumo produzirá os significantes mestres que dão sentido a uma rede de significantes, ou seja, àquela formada pelos servomecanismos dos quais se utiliza. Ora, para que se justifique uma produção em massa, impõe-se que haja igualmente uma demanda em massa. E, para que haja uma identificação em massa, é necessário que as subjetividades também sejam coletivas, as quais, para Guattari (2013, p. 37), “não são resultado do somatório de subjetividades individuais, mas sim do confronto com as maneiras com que, hoje, se fabrica a subjetividade em escala planetária”. A esse respeito, é interessante a observação de Braunstein (2010, p. 162): “Em que se parecem os integrantes da massa? Em que todos querem ser diferentes e reconhecidos como tais”. Em tempos de tecnologia,

a internet opera frequentemente como agente ou semblante que se dirige ao sujeito e lhe propõe as opções de *significantes uns* (S_1) que o representarão mediante a criação de comunidades virtuais em que não é necessário pôr o corpo e nas quais a imagem pode ser ajustada à vontade (BRAUSNTEIN, 2010, p. 158).

Compreende-se, assim, o fenômeno das identificações digitais em massa, tão comuns em nossos dias. É o que acontece, por exemplo, no caso da educação a distância, em que os discursos praticamente se reproduzem nos fóruns de discussão, assunto abordado no capítulo cinco; as opiniões, salvo uma ou outra exceção, geralmente são semelhantes e chegam até a ser repetitivas, o que acaba gerando uma certa identificação do grupo. E a ideia de pertencimento, tão cara ultimamente, justifica e estimula cada vez mais esse comportamento de rebanho. Para pertencer a um grupo, é

esse modelo econômico do mercado. Em sua opinião, o sujeito, em razão disso, não é mais dividido; é um sujeito que ele chama de “bruto”, “sem reflexão”.

necessário “agir” e “pensar” como os membros desse grupo. Contrariamente a essa produção coletivizada, entretanto, no discurso do analista os significantes mestres apontam para a diferença absoluta, para a singularidade irreduzível do sujeito, o que vem a ser o resultado da análise propriamente dito.

E por último, mas não menos importante, já que esta posição é o que fundamenta toda a estrutura discursiva, sendo o que a move, sua mola propulsora, sobre a qual está assentado o agente, tem-se a *verdade* (S_2). A *verdade* é o saber; da ciência, para o discurso dos mercados, e do saber inconsciente, para o discurso do analista. O primeiro é o saber materializado, mas que não se pode ler nos objetos tecnológicos. Como observa Melman (2008, p.158), ao refletir sobre as consequências da emergência dessa nova economia psíquica, que consiste na passagem da economia do recalque para a economia da exibição do gozo, “o saber só vale na medida em que é tecnológico, ou é técnico, isto é, em que dá acesso ao mercado. De outro modo não vale nada”. E o segundo é o saber que se supõe no analista, mas que tampouco é possível de se saber.

Essa visão “proioncêntrica” da realidade, em que “a batuta e também a voz cantante em nosso mundo 'globalizado' correspondem ao 'objeto', à mercadoria que impõe suas condições” (BRAUNSTEIN, 2010, p. 155) e que pode ser estruturada discursivamente pelo discurso dos mercados, acaba por transformar tudo e todos em mercadorias.

A esse respeito, Melman (*ibid.*, p. 181) também demonstra um posicionamento semelhante, pois, para o psicanalista,

o indivíduo assim solicitado pela economia de mercado não tem nada a ver com alguma existência singular real de sujeito. Essa dita economia apenas interpela um consumidor abstrato que deve se adaptar às ofertas — mirabolantes, como sabemos — que lhe são feitas: são elas que doravante o subjetivam. E, por assim girarem em torno do objeto disponível, as próprias criaturas se transformam em objeto, não são mais que ectoplasmas aos quais, mais do que nunca, se impõe o sentimento de um vivido virtual. Já que não é a identidade específica do desejo delas que impõe a escolha de objeto, mas, inversamente, é a promoção midiática que lhes impõe um objeto, o qual induz um apetite identificável agora pela marca do produto.

Daí se falar em mercantilização do conhecimento. Consome-se o saber, transformado em produto, assim como se consome um artigo exposto numa vitrine. Como diz Lyotard (1993, p.5), “o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado.

Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu 'valor de uso'".

No que diz respeito à educação, como visto no primeiro capítulo, a modalidade de educação a distância é um exemplo contundente dessa mercantilização do conhecimento, ao qual, nessas circunstâncias, são associados, num plano (in)consciente, valores mercadológicos.

Mas a mercantilização a que se refere aqui não mais trata das relações conhecidas como mercantilismo, da Era Moderna, em que a política econômica intervencionista era regida por um forte sistema protecionista de regulamentação da atividade econômica pelo Estado. Nesse capitalismo neoliberal, os interesses do mercado se sobrepõem aos do Estado, que não intervém nas relações capitalistas. As transações são flexíveis e rápidas, uma vez que as “navegações” não se dão mais por meio de embarcações, mas são todas realizadas por recursos tecnológicos conectados à internet, redimensionando-se as noções de tempo e espaço, conforme discutido no início deste capítulo. Nesse mundo digital informatizado, a informação é a matéria-prima de todas as práticas sociais. De acordo com essa perspectiva, primeiramente essas práticas são transformadas em linguagem passível de ser decodificada pelo computador, a saber, são informatizadas e distribuídas em rede para que então, transformadas em informação, possam ser consumidas.

Essa é, na realidade, a transformação tecnológica que vive a sociedade da informação atualmente, pois, “como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico” (CASTELLS, 2016, p. 124). Dessa forma, o virtual, próprio do contexto digital, se entrelaça ao atual, relativo ao contexto empírico, integrando-o de tal forma que os discursos de um perpassam os discursos do outro (já que ambos têm existência, ou seja, são reais, pois produzem efeitos)³¹, inclusive com reflexos para as práticas sociais, incluindo a prática do professor, em específico o professor em EAD, fruto desse processo de “virtualização”.

Enquanto “desprendimento do aqui e agora”, o que redundava numa “não-presença” ou ainda na chamada “desterritorialização” (LÉVY, 1996), a virtualização do professor em EAD afeta diretamente a representação desse sujeito (assunto a ser explorado nos capítulos de análise mais adiante), comumente associado à sala de aula enquanto espaço físico, no mundo empírico. Nas palavras de Lévy (1996, p. 21),

31 Esse assunto será mais detalhadamente desenvolvido no capítulo três, que trata do sujeito virtual.

quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não-presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. Recortam o espaço-tempo clássico apenas aqui e ali, escapando a seus lugares comuns “realistas”: ubiquidade, simultaneidade, distribuição irradiada ou massivamente paralela.

Entidade ubíqua, o professor em EAD, ao mesmo tempo em que pode estar lá (numa sala de aula convencional em qualquer lugar), também pode estar na tela do computador, materializado por meio de um texto, igualmente virtual e apreensível na rede. Estando, assim, desvinculada de sua imagem a situação de sala de aula presencial, espaço, muitas vezes, de experiências traumáticas, de lutas (ainda que veladas), de discriminação e de atividades geralmente impostas, o professor virtualizado sofre uma “mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico” (*ibid.*, p. 17 e 18) e também ele é convertido em informação pelo recurso tecnológico. De uma pessoa acessível (ou não!) em sala de aula, o professor torna-se uma informação “acessável” no ambiente virtual de aprendizagem (o neologismo, além de fazer um trocadilho com o termo “acessível”, acentua a necessária mediação digital e suas implicações para que ocorra o momento de interlocução entre professor e aluno).

Sobre essa importância da informação na sociedade atual, explica ainda Lyotard (1993, p. ix e x) que

descobriu-se que a fonte de todas as fontes chama-se informação e que a ciência — assim como qualquer modalidade de conhecimento — nada mais é do que um certo modo de organizar, estocar e distribuir certas informações. Longe, portanto, de continuar tratando a ciência como fundada na “vida do espírito” ou na “vida divina”, o cenário pós-moderno começa a vê-la como um conjunto de mensagens possível de ser traduzido em “quantidade (*bits*) de informação”. Ora, se as máquinas informáticas justamente operam traduzindo as mensagens em *bits* de informação, só será “conhecimento científico” certo tipo de informação traduzível na linguagem que essas máquinas utilizam ou então compatível com ela. O que se impõe com o tratamento informático da “mensagem” científica é na verdade uma concepção operacional da ciência.

Dado o impacto causado pelas mudanças de ordem tecnológica e capitalista na maneira como o conhecimento é legitimado, a linguagem passa a desempenhar um papel central nesse processo, razão pela qual os metarrelatos de legitimação do saber são

questionados. Essa incredulidade em relação aos metadiscursos é pós-moderna, de modo que uma de suas condições é desviar-se de explicações científicas mais convencionais e basear-se na ênfase dos fatos de linguagem.

1.2.1 A legitimação do conhecimento através das grandes narrativas: uma (des)construção na e pela linguagem

“Metanarrativa”, “metadiscorso” ou “grande narrativa” são termos literários e filosóficos que tomaram o centro dos debates ao final do século XX pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998). Na filosofia e na teoria da cultura, uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa, uma narrativa de nível superior capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo. A Bíblia e o Alcorão são exemplos de metanarrativas universalmente conhecidas.

É essa crença nas totalidades e na capacidade de uma metanarrativa para congregar todo o conhecimento possível que levou o filósofo à proposição da condição pós-moderna como uma reação à confiança nessa utopia. Um exemplo das grandes narrativas presentes nos discursos segundo Lyotard seriam o Iluminismo, o Idealismo e o Marxismo. De acordo com a filosofia iluminista, a razão e seus produtos — o progresso científico e a tecnologia — levariam o homem à felicidade, emancipando a humanidade dos dogmas, mitos e superstições dos povos primitivos. Já para os marxistas, a história era impulsionada pelo confronto entre duas classes contraditórias, a burguesia e o proletariado, que resultaria, ao fim da revolução do proletariado, numa sociedade sem classes, de plena liberdade e igualdade: o comunismo.

Partindo-se do princípio de que o saber científico é uma espécie de discurso, portanto uma construção, toda e qualquer universalização do conhecimento passa a ser contestada. Os valores modernos como emancipação, progresso e liberdade, frutos de discursos humanistas e racionalistas de base iluminista, são postos em questão. Daí as duas grandes narrativas, que Lyotard identificou como a grande narrativa de emancipação e a grande narrativa especulativa, serem profundamente questionadas nesse cenário pós-moderno.

Ambas se referem ao discurso da Ciência; enquanto, para a primeira, a Ciência

conduziria ao progresso e à liberdade porque calcada na razão, para a segunda o saber científico garantiria a totalidade do conhecimento. A forma, no entanto, com que esses discursos se materializavam é que atraiu a atenção do filósofo e de outros estudiosos voltados para as questões da linguagem. Esses relatos, enquanto formas convencionais de se discursivizar o saber, nada mais são, segundo essa postura pós-moderna, do que jogos de linguagem com o objetivo de legitimá-lo.

Baseando-se nos estudos de Wittgenstein, que se preocupava com os efeitos dos discursos, Lyotard busca nos próprios enunciados desconstruir as verdades científicas. Por “jogos de linguagem”, o filósofo (1993, p. 16 e 17) se referia a

cada uma destas diversas categorias de enunciados [que] deve poder ser determinada por regras que especifiquem suas propriedades e o uso que delas se pode fazer, exatamente como o jogo de xadrez se define como um conjunto de regras que determinam as propriedades das peças, ou o modo conveniente de deslocá-las.

Assim, valendo-se da filosofia da linguagem, Lyotard identifica três formas de enunciado que posicionam, numa maneira particular, o remetente do dizer, o seu receptor e o referente (USHER e EDWARDS, 1994, p. 156). O discurso denotativo refere-se aos enunciados considerados verdadeiros ou falsos; nesse tipo específico de discurso, o remetente é considerado aquele que sabe e o receptor aquele que deve tão somente aceitar a asseveração formulada, restando ao referente ser identificado. Pêcheux, em sua obra “O Discurso: Estrutura ou Acontecimento”([1983] 1997, p. 30 e 31), também se pronunciou quanto ao caráter arbitrário da linguagem no que se refere às construções científicas ao identificar, pelo funcionamento discursivo interno, os espaços logicamente estabilizados dos enunciados científicos, em que um enunciado necessariamente exclui o outro.

Outra forma de enunciado é aquele pertencente ao discurso prescritivo, que determina o que é justo e o que é injusto. Nesse discurso o remetente espera do receptor aquilo a que se refere. Embora a revolução tecnológica tenha colocado em xeque esses dois grandes relatos, quais sejam, a grande narrativa de emancipação e a grande narrativa especulativa, por outro lado ela suscitou a emergência de uma outra grande narrativa, o jogo técnico da eficiência e ineficiência, chamado por Lyotard como discurso da performatividade. Em lugar da verdade científica e da justiça social emerge uma outra forma de legitimação do saber, que é a da *performance* da eficiência, como condição e resultado do momento pós-moderno.

Esses questionamentos das grandes narrativas, cuja fundamentação é de cunho puramente linguístico, resultaram na fragmentação do conhecimento (em oposição à totalidade, proclamada pela modernidade), repercutindo não só na área das ciências, mas também na literatura, na cultura e nas artes em geral. Rejeita-se toda forma de conhecimento considerado totalizante e universalizante em prol de uma complexidade de saberes sem profundidade. No lugar de certezas fixas e imutáveis, as experiências individuais, portanto transitórias e instáveis, ganham o primeiro plano.

Somada a isso tem-se a proliferação de informação acompanhada de uma quantidade ilimitada de imagens propiciada pela revolução dos meios de comunicação como consequência justamente do desenvolvimento tecnológico. Essa profusão de mensagens, além de contribuir para a variedade e superficialidade de significados, dando margem a múltiplas interpretações ao mesmo tempo em que rompe com a objetividade dos sentidos, favorece e acentua, devido ao seu dinamismo e rapidez, a prática do consumo, o que, por sua vez, vem a atender a uma exigência do mercado globalizado, conforme discutido anteriormente.

De fato, nessa fase do capitalismo tardio, a questão do consumo é bastante acirrada ao ponto de tudo se tornar consumível, inclusive o conhecimento, a cultura e as artes. As expressões artísticas não têm, desse modo, a pretensão da perenidade; pelo contrário, são feitas para serem consumidas, descartadas e rapidamente substituídas. A essa forma de manifestação artística chama-se “pós-modernismo”.

Conforme Usher e Edwards (1994, p. 12), citando Featherstone³², ressaltam,

a característica significativa do pós-modernismo é a quebra das barreiras hierárquicas entre a cultura dita sofisticada e a popular, a arte e a vida cotidiana, levando a “uma promiscuidade estilística que favorece o ecletismo e a mistura de códigos; paródia, pastiche e ironia; uma brincadeira e a celebração da profundidade superficial da cultura”³³ (tradução minha).

Embora alguns críticos, como o citado pelos autores, entendam o pós-modernismo como uma manifestação artística transgressiva, estes preferem encará-lo como uma expressão cultural que representa as mudanças que se realizam na produção, na circulação e no consumo da cultura. Há, com isso, uma diferença crucial entre ciência

32 FEATHERSTONE, M. **Consumer Culture and Postmodernism**. London: Sage Publications, 1991, p. 7.

33 The significant feature of postmodernism is the breaking down of the hierarchical barriers between high and popular culture, art and everyday life leading to 'a stylistic promiscuity favouring eclecticism and the mixing of codes; parody, pastiche and irony; a playfulness and the celebration of the surface depthlessness of culture'.

moderna e cultura moderna. Enquanto a primeira tenta descobrir a realidade, a última questiona se há uma realidade nesse sentido. Antípodas em relação à noção de realidade e ao que ela representa, a ciência e a cultura modernas, entretanto, interceptam-se nesse mesmo ponto pelo qual se distanciam diametralmente. E é nesse movimento circular de aproximação e de afastamento que a Pós-Modernidade deve ser compreendida em relação à Modernidade; aquela não é a superação ou a continuidade desta, mas o seu avesso.

Assim, o sujeito moderno, considerado, em virtude da razão a ele atribuída, um sujeito uno e indivisível, vê-se deslocado de seu centro. Uma vez que há uma fragmentação do conhecimento pela multiplicidade de sentidos dela decorrentes, também o sujeito sofre um descentramento, um esfacelamento ao se ver não mais regido por sua razão, e sim conduzido pelos seus desejos, os quais ele não controla, pois, como afirma Lacan, sendo sempre social e intersubjetivo, o desejo vem sempre do outro, portanto de fora do sujeito, embora o constitua posto que é criado pela linguagem.

Ocorre, dessa forma, uma relatividade do conhecimento que inevitavelmente acarretará mudanças nas práticas da educação. Uma delas é o chamado *experiential learning*, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, em suas experiências pessoais, do qual a educação a distância é o exemplo mais evidente.

2 A prática da educação em tempos pós-modernos: uma legitimação pelo desempenho

Fundada na tradição modernista, a educação é uma prática que vai de encontro aos princípios pós-modernos de questionamento da verdade absoluta fundamentada na racionalidade. Ao instaurarem uma concepção plural de verdade, segundo a qual todo conhecimento é contextual, histórico e discursivo, esses princípios dão respaldo a uma série de abordagens e metodologias pedagógicas, razão pela qual não há um discurso pós-moderno de educação uniforme, unificado.

Os pilares educacionais modernos, como o ideal humanista de sujeito racional e o conhecimento como algo localizado fora do sujeito e, por isso mesmo, imutável, são estruturalmente abalados, o que ocasiona o descentramento do sujeito (como consequência do efeito constitutivo da linguagem) e, em decorrência disso, o descentramento da autoridade educacional do professor, cujo papel era conduzir o aluno ao caminho da emancipação.

Assim, o momento pós-moderno rejeita todas as concepções essencialistas e transcendentais da natureza humana; toda e qualquer noção de unidade, homogeneidade, encerramento e identidade. Na era moderna líquida, como diz Bauman (2001, p. 248), as identidades tendem a ser “voláteis, transitórias”; construções culturais realizadas na e pela linguagem, elas vão se modificando à medida que os discursos também vão circulando e construindo outros sentidos. “O pós-moderno nos lembra de que nós construímos nosso mundo através do discurso e da prática e de que por isso, com um discurso diferente e um conjunto de práticas diferente, as coisas poderiam ser de outra maneira³⁴” (tradução minha) (USHER e EDWARDS, 1994, p. 28). Nessa perspectiva, importa saber qual(is) discurso(s) está(ão) em circulação a fim de se compreenderem as práticas deles decorrentes bem como os sujeitos a elas relacionados.

Uma vez que os grandes relatos de legitimação, como visto no item anterior — o de emancipação e o especulativo —, sofreram um processo de desestruturação no momento pós-moderno, ao passo que a grande narrativa do discurso da performatividade começou a emergir nas práticas discursivas como legitimação do conhecimento, as questões que envolviam a construção do saber deixaram de ser “isso é verdadeiro?” ou

34 The postmodern reminds us that we construct our world through discourse and practice and that therefore, with a different discourse and a different set of practices, things could be otherwise.

“isso é justo?” e surgiram, em substituição a elas, “para que serve isso?” ou ainda “qual a utilidade disso?”.

Marcadamente mercadológico, esse discurso, difundido com a revolução tecnológica e a transformação do capitalismo, disseminou-se pelas práticas de todos os setores sociais, atingindo até mesmo a educação. Aprender não mais significa saber por uma questão de ideal, pois “o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da ideia ou emancipação dos homens” (LYOTARD, 1993, p. 91) e passa a associar-se a uma necessidade de especializar-se para um melhor desempenho. Assim sendo, ao ensino superior é atribuído um fim funcional.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 1993, p. 89).

A fim de atender às exigências ocupacionais do mercado, a função do ensino superior passa a ser, portanto, a profissionalização. Como observa Castells (2016, p. 268),

em qualquer processo de transição histórica, uma das expressões de mudança sistêmica mais direta é a transformação da estrutura ocupacional, ou seja, da composição das categorias profissionais e do emprego. Na verdade, as teorias do pós-industrialismo e informacionalismo utilizam como maior prova empírica da mudança do curso histórico o aparecimento de uma nova estrutura social caracterizada pela mudança de produtos para serviços, pelo surgimento de profissões administrativas e especializadas, pelo fim do emprego rural e industrial e pelo crescente conteúdo de informação no trabalho das economias mais avançadas.

No que se refere ao campo da educação, com o paradigma informático houve uma ressignificação da representação do professor, e consequentemente da sua prática, principalmente no contexto da educação a distância (EAD).

Mediada pelas novas tecnologias de informação, essa modalidade, em razão da flexibilização do tempo e do espaço proporcionada pelo computador conectado à internet, vem a atender à demanda do mercado de trabalho com a formação de profissionais cada vez mais especializados em sua área. Com isso, o professor é deslocado da posição

central do processo de ensino e aprendizagem, que passa a ser ocupada pelo aluno. Nessa perspectiva, o discurso da competência e do desempenho passa a legitimar essa prática do “faça você mesmo” centrada no aluno. Daí os valores de autonomia, independência e autossuficiência associarem-se a essa modalidade de educação.

Nessas circunstâncias, compreende-se por que o professor, não sendo o sujeito da aprendizagem, ocupa uma posição discursiva de “mediador” no processo pedagógico, tese defendida por Vygotsky que passou a circular discursivamente no contexto da EAD, como visto no primeiro capítulo e analisado nos *corpora*.

Se, por um lado, o discurso da flexibilização de base capitalista pós-moderna ampara essa modalidade digital de educação, por outro o discurso de inspiração racionalista do desempenho perpetua a prática moderna acadêmica. O mesmo ideal de emancipação pela razão é, assim, valorizado nesse tipo de discurso, com a diferença de que liberdade, nesse caso, está ligada ao grau de eficiência atingido.

Sobre essa abordagem centrada no aprendiz e suas implicações, Usher e Edwards (1994, p. 29) comentam que ela é

facilmente transformada no tipo de instrumentalismo que sustenta a formação cada vez mais dominante e a cultura empresarial. No entanto, um lado não muito reconhecido disso é que os alunos podem ser mais facilmente manipulados sob o disfarce de participação democrática e empoderamento pessoal. Esse discurso humanista perpetua a reprodução inconsciente da ordem social existente e encoraja a ideia de que a mudança social é pura e simplesmente uma consequência da autorrealização individual³⁵ (tradução minha).

Como se vê, essa visão essencialista de subjetividade, ainda que combatida, continua fundamentando as práticas disciplinares educacionais na sociedade de controle contemporânea. Ao mesmo tempo em que os sujeitos são produzidos como objeto de conhecimento a serem dominados, são produzidos como sujeitos que reificam e dominam (DEACON e PARKER, 1994, p. 100). No entanto, como afirma Foucault, (1982, p. 216), “nós temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que tem sido imposto a nós por vários séculos”³⁶.

Na era informacional da sociedade em rede, as tecnologias digitais, por terem na

35 [...] easily transformed into the kind of instrumentalism which underpins the increasingly dominant training and enterprise culture. However, on the often unacknowledged side of this is that learners can be more readily manipulated under the guise of democratic participation and personal empowerment. This humanistic discourse perpetuates the unconscious reproduction of the existing social order and encourages the idea that social change is purely and simply a consequence of individual self-fulfilment.

36 We have to promote new forms of subjectivity through the refusal of this kind of individuality which has been imposed on us for several centuries.

informação traduzida em linguagem quantificável pelo computador a sua principal matéria-prima, instauram novas discursividades, que, por sua vez, constituem novas subjetividades, dentre as quais nos interessa o sujeito-professor em EAD.

CAPÍTULO 3 – Do espelho à tela do computador: o sujeito virtual da Pós-Modernidade

Conceito fundamental para a Análise do Discurso de linha pecheutiana, o sujeito é o tema central deste capítulo. Para tratar dessa categoria, foram mobilizadas as teorias da constituição do sujeito segundo Lacan, da interpelação ideológica do indivíduo althusseriana e dos modos de subjetivação resultantes das relações de poder, de Foucault, para então se abordar a teoria não subjetivista da subjetividade, de Pêcheux. O conceito de sujeito de direito, como a forma-sujeito por excelência do capitalismo, foi também contemplada pelo fato de ser por ele subsumido o sujeito virtual da era digital, do qual o sujeito-professor em EAD é um exemplo.

reboco

*“dentro de nós
tantos nós
os que fomos
o que somos
os que quisemos ser
(e não conseguimos)
os que nem sabemos
porque ocultos
no inconsciente*

*fora de nós
tantas máscaras
tanta falta
tanta aparência*

*entre nós
tudo nada
(e vaza)”*

Líria Porto

1 O que (não) é o sujeito?

Racional, consciente, autônomo, unitário e natural são características que definitivamente não conceituam essa categoria chamada “sujeito”. Primordialmente de base cartesiana, esses atributos, a despeito das críticas pós-modernas, ainda lhe são

associados e dão margem a uma série de interpretações muitas vezes contraditórias. No entanto, a partir da década de 1960, principalmente devido à teoria da interpelação ideológica de Althusser e ao pensamento anti-humanista e antirracionalista de pós-estruturalistas como Lacan, Foucault e Pêcheux, essa visão cartesiana de sujeito e da própria realidade foi sendo profundamente questionada, o que provocou deslocamentos que abalaram os pilares sociais, políticos, culturais e educacionais, com reflexos diretos na economia, como discutido no capítulo anterior.

De acordo com essa perspectiva pós-moderna de subjetividade, tampouco a ideia de essência ou transcendência, própria de uma concepção idealista, pode ser considerada; pelo contrário, ao ser constituído na e pela linguagem, da qual é um efeito (ELIA, 2007, p. 36), o sujeito tem, segundo Pêcheux ([1975] 2009), uma dupla determinação: ao mesmo tempo em que é afetado pelo inconsciente, ele é interpelado pela ideologia. Isso significa que, sendo resultado de uma construção, ele é mais, e sobretudo, o que vem do Outro — tanto no que se refere ao Outro da linguagem, o simbólico, o inconsciente enquanto “discurso do Outro”, quanto no que diz respeito ao Outro do ponto de vista discursivo, que remete ao “interdiscurso como real (exterior)” — do que uma matéria ou substância com uma existência empírica genuína e imutável. Nesse sentido é que Grigoletto (2013, p. 26) afirma que

o sujeito do discurso, para Pêcheux, é sujeito em pelo menos duas dimensões: é o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, interpelação que o identifica a um grupo (qualquer que seja a extensão desse grupo), partícipes de uma mesma formação ideológica (ou seja, segundo Pêcheux ([1975] 1988), aquele que se desidentifica de uma dada ideologia, porque passa a se identificar a outra formação ideológica, ou que se contra-identifica com uma ideologia, porque passa a ocupar outra posição, oposta à primeira); e é também o sujeito singular que se manifesta nos lapsos do inconsciente, movido pelo desejo. Pois se o sujeito não é apenas o sujeito interpelado pela ideologia “num ritual sem falhas”, como diz Pêcheux ([1982] 1988), ele pode irromper na língua por meio do *non-sens* do inconsciente, do “deslizamento sem origem do significante” (p. 300).

Considerando-se, então, o pressuposto de que “tanto para a psicanálise quanto para a análise do discurso, o sujeito não é um *a priori*: o que se coloca como ponto de partida é o Outro, ou seja, o Outro da linguagem e da historicidade (memória)” (MARIANI, 2003, p. 62) — para se “apreender” essa instância discursiva, há que se partir do campo em comum entre o sujeito do inconsciente e o sujeito do discurso e pelo qual estes estão materialmente ligados: a linguagem.

1.1 A entrada do sujeito na linguagem: condição de existência do sujeito lacaniano

Do ponto de vista psicanalítico de base lacaniana, falar do sujeito é, antes de tudo, considerar a sua entrada na linguagem como condição *sine qua non* para se admitir a sua existência propriamente dita e, portanto, encará-la como um momento anterior até mesmo ao processo de interpelação-identificação proposto por Orlandi (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p. 394).

Como diz Braunstein ([1980] 2008, p. 72), “existir, existir como homem, significa existir em um mundo onde os objetos não têm existência “natural”, mas são propostos pela cultura, na e pela linguagem, pelo sistema da língua”³⁷ (tradução minha).

A esse respeito, acrescenta ainda Mariani (2003, p. 63) que

o sujeito é falado antes de falar, e sua entrada no simbólico é a entrada em um sistema significante que remete a si mesmo antes de constituir redes de sentidos historicamente determinados para o sujeito. Em outras palavras, sem significantes não há sujeito, e, ao mesmo tempo, o sujeito advém representado nesses significantes que o constituem. Para haver sujeito há que haver uma inscrição do significante.

Esse princípio epistemológico do sujeito é determinante para a compreensão dessa categoria enquanto um conceito fundamental não só para a psicanálise, mas também para toda e qualquer análise discursiva que tenha o sujeito como o seu problema central.

Efeito de linguagem, o sujeito é marcado sobretudo pela falta, já que “a linguagem é uma ‘presença feita de ausência’, de diferença e negatividade”³⁸ (tradução minha) (USHER; EDWARDS, 1994, p. 68). Ao alienar-se no Outro pela entrada na linguagem, “a criança, assujeitada ao Outro, permite que o significante a substitua” (FINK, 1998, p. 71), mas essa substituição não é total. Para Lacan, no entender de Fink (1998), a alienação sempre envolve uma perda, já que o real não é simbolizável; sempre sobra um resíduo indizível. Daí o sujeito lacaniano alienado ser o sujeito dividido, fendido, barrado (\$) em que o mesmo ser falante se divide por um lado no pensamento inconsciente (sempre *outro* ao sujeito) e por outro no eu ou falso ser (falso *self*), a que Lacan chamou de *Je* e de *moi*, respectivamente. Enquanto o *moi*, ou o “eu”, corresponde ao processo de criação que Lacan chamou de “estádio do espelho”, uma fase na constituição do indivíduo

37 “[...] existir, existir como hombre, significa existir en un mundo donde los objetos no tienen existencia ‘natural’ sino que son propuestos por la cultura, en y través del lenguaje, del sistema de la lengua.”

38 “[...] language is a ‘presence made of absence’, of difference and negativity [...]”

localizada entre as idades de seis e oito meses, o *Je* corresponde ao ser primordial, que se encontra num lugar além do “eu” e só pode ser abordado através da análise.

Essa inevitável e necessária divisão do sujeito lacaniano explica a sua oposição ao sujeito cartesiano: toda a suposta consciência, totalidade, racionalidade e unidade do *cogito* cartesiano pertencem ao registro do imaginário, a essa imagem que cada um de nós constrói de nós mesmos por meio do simbólico a partir do olhar do Outro, razão pela qual é chamado de “falso ser”. Como explica Williams (2001, p. 81), “o domínio e a autonomia que o ego assume só podem ser, Lacan argumenta (juntamente com Freud aqui), uma autonomia imaginária; o ego não está no controle, mas está 'desorientado na sua prática'”³⁹ (tradução minha). A outra parte, a do pensamento inconsciente, é aquela que se manifesta na cadeia de significantes por meio de lapsos, atos falhos, desvios e deslizos e que corresponde, portanto, ao sujeito do inconsciente, objeto da psicanálise. Por isso, a definição de Lacan para o sujeito como “penso onde não sou e sou onde não penso”. Enquanto a primeira parte possibilita a identificação, pois reforça o mesmo e controlável porque conhecido, a segunda acentua a singularidade, já que se caracteriza pelo diferente e imprevisível porque estranho e desconhecido.

Dessa forma, como conclui Williams (2001, p. 97 e 98), “[...] o discurso psicanalítico apresenta o sujeito como constituído com uma fissura que só pode ser parcialmente representada pelo discurso, uma fissura que permanece exterior ao plano da representação e sem uma forma ontológica”⁴⁰ (tradução minha).

E por que a imagem que construímos de nós mesmos é a partir do olhar do Outro? Por dois motivos fundamentais e incontornáveis: primeiro porque a linguagem, o conjunto de todos os significantes, o discurso do Outro é exterior ao sujeito e preexiste a ele, de modo que o sujeito não é a fonte, a origem dos sentidos; pelo contrário, é o sujeito que, para se constituir como tal, tem de se submeter ao Outro inscrevendo-se na ordem simbólica. Por esse motivo se diz que o sujeito é mais falado do que fala. Em outras palavras, para ser sujeito *da* linguagem, ele deve se assujeitar à linguagem. Daí a clássica conceituação de sujeito feita por Lacan: um sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante. Ou seja, ele emerge através de um significante e, logo depois, emerge através de outro significante. Disso se conclui que o sujeito só o é na medida em que ele passa para a ordem simbólica, daquilo que é dizível, representável.

39 “The mastery and autonomy that the ego assumes can only be, Lacan argues (along with Freud here), an *imaginary* autonomy; the ego is not in control but is 'disorientated in its practice'.”

40 “[...] psychoanalytic discourse presents the subject as constituted with a fissure which may be only partially represented by discourse, a fissure that remains forever outside the frame of representation and without ontological form.”

Não há como concebê-lo nem num momento anterior a essa alienação nem mesmo fora dela. Segundo porque o ser propriamente dito do sujeito é fruto do desejo do Outro; a criança veio ao mundo não porque ela o tenha escolhido, mas porque seus pais o fizeram antes de ela ser concebida, movidos por seus próprios desejos, sejam eles quais forem. Nessa perspectiva, o sujeito sequer se constitui por iniciativa própria e independentemente.

Dessa constatação decorrem duas premissas: a linguagem é impregnada de desejo, e o desejo sempre é o desejo do Outro (tanto no sentido ativo, ou seja, o Outro possui o desejo, quanto no passivo, sendo o Outro, nesse caso, o alvo do desejo; o Outro é desejado). Mas o que é o desejo? Para se compreender essa necessidade psíquica, é necessário se recorrer a Freud, quem primeiro formulou a definição de desejo.

Postulou o psicanalista que as nossas experiências naturais, ou seja, anteriores a nossa entrada na linguagem, são registradas psiquicamente. Por exemplo, a experiência natural de satisfação da necessidade de beber o leite materno é registrada psiquicamente pelo bebê. É registrado não somente o objeto da necessidade (o leite materno) como também a pessoa que o trouxe (no caso, a mãe). Desse registro nasce o desejo:

Dizer que o sujeito registra, representa esta experiência, é dizer que ele a perde como natural, e Freud é claríssimo ao afirmar que o psiquismo procurará reencontrar o objeto segundo as linhas em que ele foi registrado psiquicamente. Ele denomina essa busca como desejo (ELIA, 2007, p. 51).

Assim, de objeto da necessidade (natural) o leite materno passa a objeto do desejo (registrado psiquicamente); do plano da pura necessidade, a criança passa ao plano do desejo, mas essa passagem se faz, segundo Lacan (*ibid.*), impreterivelmente pela mediação da linguagem, a qual ocorre num plano intermediário por ele chamado de plano da demanda, em que a criança passa a querer a coisa trazida e aquele que a trouxe.

Dessa forma, o desejo nada mais é do que uma ânsia psíquica pelo objeto natural de satisfação, o qual, no entanto, jamais será recuperado posto que entre ele e o sujeito sempre haverá a linguagem e, inevitavelmente, este terá acesso apenas à representação daquele, o que significa que “a entrada do sujeito no simbólico, na linguagem, se constitui simultaneamente à perda do objeto” (MARIANI, 2003, p. 63). E é justamente essa representação, resultante da simbolização do objeto natural, que origina o objeto *a*, chamado por Lacan de objeto causa do desejo. Como explica Fink (1998, p. 116), “o objeto *a* como causa de desejo é aquilo que evoca o desejo: é o responsável pelo

advento do desejo, pela forma específica assumida pelo desejo em questão e por sua intensidade”.

Enquanto totalmente alienado no Outro, subsumido pelo Outro, o bebê, ilusoriamente compondo uma unidade com a mãe, pois desconhece que a mãe está separada dele, não deseja, uma vez que é plenamente satisfeito. No entanto, ao se separar da mãe constituindo-se ele próprio como sujeito pela entrada na linguagem, essa satisfação, agora separada dele, depende de algo externo a ele; esse algo se constitui, com isso, no objeto *a*: o resto da perdida hipotética unidade mãe-criança (*ibid.*, p. 120). Essa falta, gerada pela separação, é o que move o sujeito; uma falta, um vazio que não se sabe o que é, que se tenta preencher, mas que nunca será preenchido. E o sujeito psicanalítico é justamente esse efeito de linguagem, “esse efeito de vazio”⁴¹. Por isso se diz em psicanálise que o desejo é a busca da completude original, ilusoriamente conseguida com o objeto *a*, mas jamais alcançada, sempre adiada. Compreende-se, portanto, por que o desejo é sempre o desejo do Outro.

Para Lacan, segundo a compreensão de Usher e Edwards (1994, p. 71)⁴²,

o desejo é sempre o desejo do outro e [...] a autoconsciência é somente possível através do desejo do outro. Esse desejo é, com efeito, um desejo pelo reconhecimento do outro. Nós temos visto que o desejo, como o significante, nunca é um sentido em si mesmo, mas sempre encontra seu sentido para além dele próprio — Lacan chama de desejo uma “metonímia” uma vez que ele sempre se desloca de um significante para outro (tradução minha).

Mas de onde vêm os sentidos que se inscrevem na linguagem, na ordem simbólica, para constituir o sujeito? Produzidos historicamente, do ponto de vista discursivo os sentidos “estão vinculados a uma formação discursiva e se mostram já-lá, como evidências para um sujeito” (MARIANI, 2003, p. 65). Resultam, portanto, de um trabalho da ideologia no indivíduo, o qual é por ela interpelado para que se constitua como sujeito, dimensão subjetiva tratada no item a seguir.

41 Fala de Paul Henry, na palestra “Aversão à versão há versão?”, proferida na abertura da *I Jornada Internacional de Análise de Discurso e Psicanálise*, ocorrida no Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb), na Unicamp, Campinas, SP, em 26 de novembro de 2013.

42 “... desire is always the other's desire and [...] self-consciousness is only possible through the other's desire. This desire is, in effect, a desire for the other's recognition. We have seen that desire, like the signifier, is never a meaning in itself but always finds its meaning in pointing beyond itself — Lacan calls desire a 'metonymy' since it is always displaced from one signifier to another.”

1.2 “Ei, você aí!” — A ideologia e a constituição do sujeito segundo Althusser

Somando-se aos filósofos e pensadores anti-humanistas, contrários, portanto, às filosofias da consciência e à tradição hermenêutica e existencialista, Althusser (1985), com sua tese fundamental da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, inaugura uma dimensão social concernente à categoria de sujeito diferente da defendida por Lacan, mas, ao mesmo tempo, com uma forte influência da psicanálise.

Se a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e se isso só ocorre em nível inconsciente, faz sentido enxergar em Althusser uma influência lacaniana. De fato, como Gillot (2009) analisa em “Althusser et la psychanalyse”, o projeto althusseriano apresenta muitos pontos em comum com a psicanálise de Lacan, que ora se assemelham e ora se contradizem.

Para construir a sua teoria da ideologia com a tese da interpelação do sujeito, Althusser retomou o materialismo histórico de Marx e a psicanálise de Freud e de Lacan. Reatualizou o conceito de ideologia marxista sob uma ótica psicanalítica: enquanto para Marx a ideologia consiste na inversão, no mascaramento da realidade, a qual só seria “desvelada” por meio da consciência através do conhecimento, para Althusser (1985, p. 85) “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Ou seja, não há uma realidade a ser “descoberta” ou “revelada”; o que ocorre é uma produção de evidências.

Althusser não está preocupado em investigar o que sujeitos particulares podem pensar, ou mesmo *como*, pelo que significa, eles executam o ato de pensar, antes ele está preocupado com o *mecanismo ideológico* de acordo com o qual pensamento, percepção e subjetividade são produzidos (tradução minha) (WILLIAMS, 2001, p. 66)⁴³.

Nas palavras do próprio Althusser (1985, p. 88),

toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então, é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com

43 “Althusser is not concerned to investigate what particular subjects may think, or even *how*, by what means, they carry out the act of thinking, rather he is concerned with the *ideological mechanism* according to which thought, perception and subjectivity are produced.”

as relações reais sob as quais eles vivem.

Assim, ao teorizar sobre a ideologia, Althusser filia-se ao materialismo histórico ao afirmar que a ideologia tem uma existência material. Para ele, “uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Esta existência é material” (ALTHUSSER, 1985, p. 89). Isso significa que as ideias de um sujeito humano existem em seus atos inscritos em práticas, reguladas por rituais nos quais elas se inscrevem.

Surge, então, a noção central sem a qual essa teoria torna-se sem efeito — o sujeito — já que dessa formulação se deduz que “só há prática através de e sob uma ideologia” e que “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (*ibid.*, p. 93).

De acordo com essa perspectiva, sujeito e ideologia são indissociáveis; para que haja um é imprescindível que exista o outro. Não há como se falar em ideologia sem a noção de sujeito, e todo e qualquer sujeito é, desde sempre, ideológico. Segue-se que

a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais, etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos — e até aí que não há problema — é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar (ALTHUSSER, 1985, p. 94).

E a ideologia só funciona porque ela se impõe sem parecer fazê-lo; o seu trabalho é justamente fazer com que tudo pareça natural posto que “evidente”. Reconhecem-se as evidências como evidências, mas desconhece-se que se trata sempre e inevitavelmente de um trabalho ideológico de construção da realidade. E a interpelação funciona dessa mesma maneira: pelo reconhecimento (“sou eu”) e pelo desconhecimento (não reconheço esse processo de interpelação). Esse conceito de reconhecimento-desconhecimento, observa Gillot (2009, p. 135), é direta e explicitamente emprestado a Lacan e se assemelha também, segundo a autora, à relação dos homens com as mercadorias, na sociedade de mercado, os quais simultaneamente reconhecem e desconhecem a origem social do valor, o tempo de trabalho socialmente útil.

No entanto, destaca ainda a autora (*ibid.*, p. 140) que a ativação althusseriana dessa dupla função parece associar a ordem ideológica à ordem imaginária, aquela da consciência e dos desconhecimentos constitutivos do *moi*, que se vê dotado de livre arbítrio ou de autonomia. Essa observação denuncia um limite entre a teoria de Althusser e de Lacan: certamente o sujeito althusseriano como efeito da ideologia, assim como o

sujeito efeito da linguagem, de Lacan, é um sujeito descentrado, que recusa uma representação dita “clássica” segundo a qual o sujeito é considerado como autor livre de seus atos, transparente a suas próprias representações, sob a centralidade suposta da consciência (*ibid.*, p. 138 e 139), mas, ao mesmo tempo, parece que Althusser ignora a existência de um sujeito que escapa à ordem imaginária, ou seja, o sujeito do inconsciente.

Vale aí ressaltar uma diferença fundamental entre o sujeito ideológico e o sujeito do inconsciente: enquanto o sujeito ideológico “está lá”, se diz “eu”, se instaura, o sujeito do inconsciente “não está lá”, pois algo o representa, um significante está no lugar de outro significante.

E é justamente nesse ponto que Williams (2001, p. 106) tece uma crítica sobre o sujeito como efeito ideológico com relação ao fato de que Althusser não identifica como a ideologia é internalizada e como ela produz os efeitos de subjetivação, ainda que ele reconheça uma diferença entre o imaginário e a verdade (*ibid.*, p. 62). Embora não se confundam, há uma relação entre inconsciente e ideologia, afinal, de certa forma, há uma interpelação para que haja transferência, alienação.

No que se refere ao sujeito ideológico althusseriano, Gillot (2009, p. 120) também aponta uma ambiguidade: primeiramente, se a ideologia, por natureza, institui os indivíduos em sujeitos, em “sujeitos concretos” (ALTHUSSER, 1985, p. 93), a categoria sujeito é ela própria constituída de ideologia, o que torna sua definição, segundo a autora, elíptica e enigmática, pois a própria noção de sujeito já vem revestida por uma visada ideológica, ou seja, antes mesmo que ela se atualize pelo processo da interpelação, ela em si é o resultado de uma construção ideológica. Trata-se praticamente de um pensamento tautológico: o sujeito ideológico é ideológico.

Além disso, continua a autora (GILLOT, 2009, p. 120), “essa categoria de sujeito se revela ideológica por excelência na medida em que existem sujeitos apenas na esfera ideológica, na medida em que não existe sujeito da ciência, por exemplo”⁴⁴ (tradução minha). Em outras palavras, é como se o sujeito, uma vez ideológico, fosse irrestrita e definitivamente ideológico; uma categoria, portanto, de tal modo totalizante que não admitisse qualquer variação classificatória porque eterna e imutável.

Ressalta ainda a autora (*ibid.*) que esse caráter a-histórico da categoria de sujeito, à semelhança da a-historicidade da própria ideologia em Althusser, mostra-se

44 “[...] cette catégorie de sujet se révèle idéologique par excellence, dans la mesure où il n'y a de sujets que dans la sphère idéologique, dans la mesure où il n'y a pas de sujet de la science par exemple [...]”

incompatível com outras análises recorrentes do filósofo que parecem identificar a noção de sujeito a um dispositivo filosófico singular, da era moderna, relacionado à “ideologia jurídica burguesa”, o chamado “sujeito de direito”, a ser tratado mais adiante neste capítulo.

De acordo com essa perspectiva, sendo a ideologia a-histórica, eterna, decorre que o sujeito é igualmente *sempre/já* sujeito, como declara Althusser (1985, p. 98), uma vez que os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos. Para demonstrar essa formulação, o filósofo faz uma alusão a Freud no que diz respeito ao ritual ideológico que envolve a espera de um nascimento e ao qual também Lacan se refere como fruto do desejo do Outro, conforme discutido no subitem anterior.

Esse acontecimento, referido inicialmente por Freud e retomado por Lacan e Althusser, ilustra bem a premissa da submissão do sujeito ao Sujeito, ou ainda ao Outro, de Lacan. Essa ideia da ambivalência do sujeito, qual seja, a de que o sujeito só o é porque é assujeitado ao mesmo tempo em que se faz sujeito, perpassa Lacan, Althusser e até mesmo Foucault (para o qual o assujeitamento se dá através de práticas de submissão ao poder) e determinará o sujeito do discurso, de Pêcheux, a ser tratado mais adiante.

Para haver sujeito, é necessário que exista antes dele o Sujeito, o qual, por uma analogia com a ideologia religiosa cristã (referida por Althusser para explicar como funciona toda e qualquer ideologia), corresponderia a Deus, aquele ao qual todos os demais sujeitos, para se tornarem sujeitos cristãos, devem se submeter, agindo segundo o que “deve ser”. Deus, ou o Outro, ou a Lei dirigem-se ao outro e, como que num “chamamento”, identificando-o naquela ordem, fundam o sujeito, que, por sua vez, se reconhece como tal e age como tal. Esse processo reflexivo de sujeito paciente e agente, ou seja, de assujeitamento e de subjetivação é resultado, segundo Althusser, do trabalho da ideologia.

Disso resulta que sujeito significa

1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão. Esta última conotação nos dá o sentido desta ambiguidade, que reflete o efeito que a produz: o indivíduo *é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão*, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. *Os sujeitos se constituem pela sua sujeição*. Por isso é que “caminham por si mesmos” (ALTHUSSER, 1985,

p. 103 e 104).

Cabe aí destacar o questionamento feito por Butler (1997, p. 108) a respeito da submissão à lei, ou seja, à interpelação ideológica defendida por Althusser: por que o sujeito se submete ao poder? Alega a estudiosa que o sujeito se submete à lei porque, anterior a essa submissão, há o desejo de submissão; a sujeição ao desejo requer o desejo pela sujeição para que, enfim, o sujeito tenha existência social, seja aceito na sociedade. Esse movimento de submissão é, portanto, também um movimento de identificação. Mas a sujeição não é plena, e é nesse ponto que Butler (*ibid.*) tece uma crítica à teoria da ideologia de Althusser, no que se refere a sua desconsideração da imaterialidade do sujeito, assim como também o fez Gillot (2009). Enquanto para Althusser o sujeito é o que faz a ideologia funcionar, o *moi* que responde à identificação, para a psicanálise o sujeito emerge justamente onde a ideologia falha (o *Je* da ordem simbólica).

No entanto, a despeito da crítica determinista que imputam a sua tese, Althusser (1985, p. 112 e 113) alega que não cabe uma interpretação *funcionalista* ou *sistêmica* da superestrutura e da ideologia. Pelo conceito de “sobredeterminação”, emprestado de Freud, ele “reconhece que onde um nível específico pode aparecer para determinar a forma geral da estrutura, ele é 'também determinado num único e mesmo movimento... pelos vários *níveis* e *instâncias* da formação social que ele anima”⁴⁵ (tradução minha) (WILLIAMS, 2001, p. 66 e 67). Quando Althusser propõe uma teoria da ideologia, ele propõe, portanto, uma relativa autonomia da superestrutura, já que a ideologia é da instância da superestrutura; é uma modificação da estrutura.

Se, como ele mesmo pondera, existe uma ideologia dominante que é inculcada pelos aparelhos ideológicos de Estado, isso se deve ao fato de que há *resistência*. E se há resistência, existe a possibilidade de se constituírem novas formas de subjetividade, afinal

o sujeito não é constituído de uma vez por todas pela ideologia porque os limites colocados no nosso modo dominante de ser são contingentes e historicamente específicos; eles podem tomar diferentes formas futuras e pôr novas relações entre o pensamento e o conhecimento (tradução minha)⁴⁶ (WILLIAMS, 2001, p. 76).

45 “[...] recognizes that where a specific level may appear to determine the general form of the structure, it is 'also determined in one and the same movement,... by the various *levels* and *instances* of the social formation it animates'.”

46 “The subject is not constituted once and for all by ideology because the limits placed on our dominant mode of being are contingent and historically specific; they can take different future forms and posit new

Em vista disso, discutidas as duas formas de descentralização do sujeito — pela ideologia, em Althusser, e pelo Outro, em Lacan —, é pertinente se discutir também uma outra forma de descentralização do sujeito, igualmente considerada por Pêcheux em sua teoria do discurso: pelo poder, em Foucault.

1.3 Subjetividade e processos de subjetivação: a dinâmica das relações de poder

Situando-se entre os pós-estruturalistas, uma vez que ele questiona as bases racionalistas e humanistas da sociedade, Foucault investiga a constituição do sujeito pelas práticas discursivas e sua relação com o poder. No que se refere à sujeição pelas práticas, seu trabalho revela uma certa influência de Althusser, mas difere da teoria deste ao defender uma forma de poder não centralizado; antes um poder que se estrutura de maneira capilar na sociedade:

Eu não estou querendo dizer que o aparelho de Estado não seja importante, mas parece que [...] uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados (FOUCAULT, [1979] 1998, p. 149 e 150).

Assim, a noção de poder é fundamental em Foucault, para o qual está intimamente relacionado ao saber.

Poder e saber, em vez de serem contrapostos, são inseparáveis, imanentes um no outro, sendo cada um deles uma condição para a possibilidade do outro. Foucault argumenta que o saber é sempre encontrado em relação ao seu uso, em relação assim a uma forma de poder. Igualmente, “nenhum poder pode ser exercido sem a extração, apropriação, distribuição ou retenção de saber” (Foucault, citado em Ball 1990c: 17)⁴⁷ (tradução minha) (USHER; EDWARDS, 1998, p. 87).

Poder e saber são, assim, correlativos, são sempre encontrados juntos no que o

relations between thought and knowledge.”

47 “Power and knowledge, rather than being counterposed are inseparable, immanent in one another, each a condition for the possibility of the other. Foucault argues that knowledge is always found in relation to its uses, in relation therefore to a form of power. Equally, ‘no power can be exercised without the extraction, appropriation, distribution or retention of knowledge’ (Foucault, quoted in Ball 1990c: 17).”

filósofo chama de “regimes de verdade” — mecanismos discursivos próprios de cada sociedade para induzir efeitos regulares de poder; envolvem tipos de discurso, dispositivos que reconhecem determinados discursos como verdadeiros ou não, técnicas e procedimentos para a aquisição da verdade, *status* daqueles considerados legitimados para dizer a verdade. Assim, Foucault se preocupa com uma análise não mais da representação do poder mas do funcionamento real do poder (REVEL, 2005, p. 184).

Embora grande parte de seus estudos tenha sido dedicada às relações de poder na sociedade, que corresponde à segunda fase da sua obra, conhecida como fase genealógica, o tema geral da sua pesquisa, segundo o próprio Foucault (1982, p. 209) declara, é o sujeito e não o poder. A sua preocupação, ao estudar como funciona a microfísica do poder, é compreender os modos pelos quais, na nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos.

E a maneira pela qual ele sugere que se inicie a análise do poder é justamente pelo que seria o seu âmago central: pelas formas de resistência, consideradas por ele como contínuas formas de transgressão. Isso porque, para Foucault, onde há poder há resistência. Ao contrário do que se pode imaginar, o pesquisador alega que a resistência é interna e não externa ao poder. Nesse sentido, o poder é produtivo e só existe quando colocado em ação, pois trata de uma ação sobre outra ação:

Com efeito, o que define uma relação de poder é que ela é um modo de ação que não age diretamente e imediatamente sobre outros. Em vez disso, ela age sobre as ações destes: uma ação sobre uma ação, sobre ações existentes ou sobre aquelas que podem surgir no presente ou no futuro⁴⁸ (tradução minha) (FOUCAULT, 1982, p. 220).

Complementando esse conceito foucaultiano de poder, Revel (2005, p. 200 e 201) explica que “o poder, definido como um conjunto de ações possíveis, implica então uma transformação dos sujeitos agentes — e essa transformação, sob a forma de uma escolha de reação ou de comportamento, que Foucault chamará doravante de resistência”⁴⁹ (tradução minha). “Assim resistência aparece como o efeito do poder, como uma parte do poder, sua autossubversão”⁵⁰, como aponta Butler (1997, p. 93).

48 “In effect, what defines a relationship of power is that it is a mode of action which does not act directly and immediately on others. Instead it acts upon their actions: an action upon an action, on existing actions or on those which may arise in the present or the future.”

49 “Le pouvoir, défini comme un ensemble d'actions sur des actions possibles, implique donc une transformation des sujets agissants — et c'est cette transformation, sous la forme d'un choix de réaction ou de comportement, que Foucault appellera désormais 'résistance'.”

50 “Thus resistance appears as the effect of power, as a part of power, its self-subversion.”

E se o poder só existe quando colocado em ação, ele pressupõe sujeitos que a pratiquem e que igualmente estejam a ela submetidos. Daí em Foucault a noção de sujeito estar relacionada à de poder; para o autor, o indivíduo, submetido ao poder para exercer o poder, é tornado sujeito. Ao termo “sujeito” associam-se simultaneamente, portanto, os sentidos de uma forma de poder que subjuga (sujeito a) e que dá poder (sujeito de). Por essa razão, o poder é exercido somente sobre sujeitos livres, do que o filósofo conclui que a escravidão não configura uma relação de poder. Desprovido de direitos, ao escravo resta somente obedecer ao “seu senhor”, satisfazendo às necessidades deste como um objeto; trata-se, na verdade, como o filósofo considera, de um processo de objetivação (em que há apenas a submissão) e não de subjetivação.

Na nossa sociedade, embora o Estado exerça uma forma de poder, de acordo com Foucault (1982, p. 213), *pastoral*, segundo a qual, à semelhança do poder da Igreja, o indivíduo constitui-se como objeto pelo processo totalizante (cujo efeito é a ação em conjunto, como num *rebanho*), ele exerce, ao mesmo tempo, uma forma de poder individualizante, pela qual o indivíduo constitui-se também como sujeito, com direitos e deveres.

Entretanto, ainda que o sujeito seja tema central da sua obra, como dito anteriormente, o autor evita utilizar essa categoria, preferindo, em seu lugar, “processos de subjetivação” e “subjetividade”, que encerram uma ideia de dinamismo. Foucault nega o sujeito autoconstituído, como consciência solipsista e a-histórica (REVEL, 2005, p. 171 e 172) e estuda como essa categoria é constituída na e pela história. Daí o seu pensamento, como explica Revel (2005, p. 171), não ser linear mas em forma de espiral; a cada vez que se volta sobre si mesmo, ele retoma conceitos já estudados e amplia-os, marcado, por essa razão, por descontinuidades.

Dessa forma, os modos pelos quais o sujeito e, mais exatamente, a subjetividade se constituem são chamados de processos de subjetivação, que, segundo o filósofo, são de dois tipos: modos de objetivação e técnicas de si (modalidades, por sua vez, históricas, no que ele se aproxima de Pêcheux). O primeiro corresponde ao movimento de assujeitamento, de submissão, e o segundo, ao de resistência, como uma espécie de ruptura dessa objetivação (*ibid.*, p. 174). Conquanto pareçam contraditórios, esses modos de subjetivação estão intimamente relacionados, já que, como dito, toda relação de poder implica uma estratégia de luta. E essa possibilidade de mudança pela resistência é que dá margem a novas formas de subjetividade, sugeridas pelo próprio Foucault (1982, p. 216):

A conclusão seria que o problema político, ético, social, filosófico de nossos dias não é tentar liberar o indivíduo do Estado, e das instituições do Estado, mas liberar-nos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que é ligado ao Estado. Nós temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que tem sido imposto a todos nós por vários séculos (tradução minha)⁵¹.

Mas como efetivamente se tornam possíveis essas novas subjetividades? Em que instância isso acontece? Como explica Butler (1997, p. 93),

para Foucault, o sujeito que é produzido através da sujeição não é produzido num mesmo instante em sua totalidade. Em vez disso, é no processo de ser produzido, é repetidamente produzido (o que não é o mesmo que ser produzido um novo de novo e de novo). É precisamente a possibilidade da repetição que não consolida aquela unidade dissociada, o sujeito, mas que prolifera efeitos que minam a força da normalização (tradução minha)⁵².

Dessa forma, o sujeito foucaultiano não é produzido de uma só vez num único ato de sujeição, mas em contínuos e repetidos processos, de tal sorte que, numa das repetições, a sujeição a determinado poder pode falhar. E essa falha provavelmente tem a ver com o inconsciente.

Se a consciência pode falhar, a ideologia pode falhar e o poder pode falhar, uma das possíveis explicações para essa imprevisibilidade, esse não determinismo, esse novo e diferente que não se submete é a dimensão do inconsciente constitutiva do sujeito. Não é gratuitamente que Butler (*ibid.*, p. 97) tem buscado encontrar na psicanálise um princípio de resistência às formas dadas da realidade social, já que, como a estudiosa mesmo cita, há uma resistência à identidade bem no interior da vida psíquica (*ibid.*).

No entanto, sendo da ordem do imaginário, a resistência, para Lacan, nada pode fazer contra a Lei, a qual, referindo-se ao Outro, pertence ao campo do simbólico (*ibid.*, p. 98); assim não há como interferir na ordem simbólica, o que dificulta qualquer mudança da Lei à qual a resistência, em tese, poderia se opor.

Já no entender de Foucault, enquanto efeito do poder, a resistência se localiza

51 "The conclusion would be that the political, ethical, social, philosophical problem of our days is not to try to liberate the individual from the state, and from the state's institutions, but to liberate us both from the state and from the type of individualization which is linked to the state. We have to promote new forms of subjectivity through the refusal of this kind of individuality which has been imposed on us for several centuries."

52 "For Foucault, the subject who is produced through subjection is not produced at an instant in its totality. Instead, it is in the process of being produced, it is repeatedly produced (which is not the same as being produced anew again and again). It is precisely the possibility of a repetition which does not consolidate that dissociated unity, the subject, but which proliferates effects which undermine the force of normalization."

dentro da lei, a qual, para o filósofo, diferentemente da teoria lacaniana, corresponde aos mecanismos do poder. Nesse caso, há a possibilidade de mudança da lei, ou seja, dos mecanismos do poder pela resistência. Assim, enquanto, do ponto de vista psicanalítico, a mudança da lei parece ter mais a ver com a falha, sendo, portanto, imprevisível e incontrolável, do ponto de vista foucaultiano, essa mudança resulta de uma resistência e é, por essa razão, passível de ser (trans)formada.

E esse dinamismo envolve tanto a noção de poder quanto a de resistência e, por conseguinte, a da própria subjetividade. Como Revel assinala (2005, p. 208), “as relações de poder estão, desse ponto de vista, em expansão permanente e em transformação contínua a fim de se adaptar o mais próximo às modificações de uma realidade que elas próprias contribuem para transformar”⁵³ (tradução minha). E sendo a resistência efeito desse mesmo poder, ela também se modifica e se adapta às novas formas de poder que surgem na realidade social. Na verdade, trata-se de uma modificação mútua; um se define pelo outro. Daí dizer que a subjetividade está em constante modificação, sujeita que é a essas forças de submissão e de libertação, como também reforça Revel (*ibid.*, p. 209): “[...] a produção de subjetividade é uma reação que tem o privilégio extraordinário de poder ser também — e sempre — uma invenção, uma inauguração: uma criação”⁵⁴ (tradução minha).

Dessa forma, a liberdade, como ponderam Magalhães e Mariani (2010, p. 7), não significa livrar-se das determinações naturais e sociais, mas conhecê-las e controlá-las.

Feitas todas essas considerações teóricas a respeito da categoria sujeito, passamos agora ao sujeito que reúne todas elas: o sujeito do discurso.

2 Teoria não subjetivista da subjetividade: o sujeito do discurso

Procurando percorrer ou refazer o caminho que levou Pêcheux à realização do seu projeto teórico, partimos dos “outros” constitutivos da sua teoria, já que, conforme testemunha Maldidier (2003, p. 97), “este pensador sempre pensou a partir dos outros, com ou contra os outros”, para então chegarmos (ou voltarmos) ao ponto em que essas

⁵³ “Les rapports de pouvoir sont de ce point de vue à la fois en expansion permanente et en transformation continuelle afin de s'adapter au plus près aux modifications d'une réalité qu'ils contribuent eux-mêmes à transformer.”

⁵⁴ “[...] la production de subjetivité est une réaction qui possède le privilège extraordinaire de pouvoir être aussi — et toujours — une invention, une inauguration: une création.”

teorias convergem, mas não se confundem: a Análise do Discurso. Surgida “na conjuntura dos anos de 1960, sob o signo da articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise” (*ibid.*, p. 16), a Análise do Discurso colocava em suspenso a questão da leitura e sua suposta transparência ao propor uma maneira de ler que questionava a evidência do sentido.

Para o filósofo que se tornou linguista, o trabalho do analista consiste em buscar compreender como os sentidos são formados, por que determinados sentidos são evocados e não outros em seu lugar.

Essa questão do sentido em AD — o qual nunca é literal, sempre é “relação a” — denuncia um problema tanto para a Linguística quanto para as Ciências Sociais: nem o sujeito é transparente, nem a linguagem é transparente. Portanto, o sentido não se encontra nem no sujeito nem na linguagem, mas no seu exterior, as chamadas por Pêcheux “formações discursivas”, termo inicialmente emprestado a Foucault e amplamente utilizado em AD.

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, ([1975] 2009, p. 147).

Dessa definição se percebe que não é o sujeito que decide o que dizer; o que funciona no discurso é a posição-sujeito ou posição discursiva, que juntamente com a memória discursiva (que se refere ao saber discursivo) e com a situação, tanto a imediata (circunstância da enunciação) quanto a em sentido lato (contexto sócio-histórico-ideológico), compõem as condições de produção.

Assim, ao analista interessa como um texto funciona e não o texto em si; daí a necessidade, para uma análise discursiva, de remeter-se às condições de produção daquele texto, à sua exterioridade: quem está dizendo, para quem, o quê e em que circunstâncias. Isso porque o lugar de que o sujeito fala, significa. Nesse sentido, o professor — lugar ocupado na sociedade, o qual, por sua vez, é descritível — é diferente da posição que o sujeito ocupa dentro do discurso. Na situação de educação a distância investigada nesta tese, por exemplo, há muitos professores que falam da posição de aluno, e isso produz efeitos de sentidos diferentes daqueles de quando eles ocupam a posição de sujeito-professor em sala de aula convencional.

Para Pêcheux ([1975] 2009, p. 150), esse fenômeno só é possível porque o indivíduo é interpelado pela ideologia na língua para que se constitua como sujeito e atravessado pelo inconsciente. O sujeito é assujeitado porque deve se submeter à língua para ser sujeito *da* língua, contradição que nos constitui e que é ideológica.

Ocorre que, como assinala Orlandi (2001, p. 104), “a determinação histórica na constituição dos sentidos e dos sujeitos tem uma forma material concreta distinta nas diferentes formas sociais”. E continua (*ibid.*):

O modo de interpelação do sujeito capitalista pela ideologia é diferente do modo de interpelação do sujeito medieval (E. Orlandi, 1996): se, no sujeito medieval, a interpelação se dá de fora para dentro e é religiosa, a interpelação do sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação.

Para o linguista (*ibid.*), essa é, aliás, a nossa forma histórica, a *forma-sujeito*, expressão introduzida por Althusser na sua “Resposta a John Lewis”, como assinala em nota Pêcheux (*ibid.*, p. 150): “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”.

No caso da forma social capitalista, que é a da sociedade contemporânea, o Estado, como afirma Orlandi (*ibid.*, p. 106),

com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, [...] individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos.

Daí dizer que esta é a forma histórica do sujeito do capitalismo: homem, em princípio, livre porque cumpridor de deveres, aos quais correspondem direitos, atributos sociais de base jurídico-ideológica cuja origem está ligada às relações mercantis, que datam do fim da Idade Média. Essa nova forma de assujeitamento que Pêcheux (*ibid.*, p. 145) chamou de “a forma *plenamente visível da autonomia*” e à qual daremos uma atenção especial é a conhecida por *sujeito de direito*.

2.1 A categoria sujeito de direito e a sua relação com a formação social da sociedade capitalista

De acordo com a ideologia jurídica, “o homem é naturalmente um sujeito de direito, isto é, um proprietário em potência, visto que é de sua essência apropriar-se da natureza” (EDELMAN, 1976, p. 25). Essa forma-sujeito, segundo Pachukanis, no entender de Kashiura (2015, p. 52), na verdade encontra a raiz “no interior da estrutura social correspondente ao modo de produção capitalista”.

Trata-se da forma como o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia na formação social capitalista: “um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens” (ORLANDI, 2001, p. 107).

A esse respeito, assinala ainda Orlandi (2007, p. 14), que “a noção de sujeito de direito não é equivalente a indivíduo. O sujeito de direito é o efeito de uma estrutura social bem determinada, a sociedade capitalista. Esta estrutura condiciona a possibilidade do contrato, da troca, da circulação”.

Compreende-se, assim, por que para Kashiura (*ibid.*) o sujeito de direito está vinculado ao surgimento de uma sociedade de base mercantil e monetária, sem a qual a sua determinação pela propriedade não faria o menor sentido, ou melhor, inexistiria. Para o autor (*ibid.*), essa categoria de sujeito, especificamente, tem, portanto, uma origem histórica, fruto que é da ideologia jurídica, a qual ele classifica como ideologia regional (= histórica) dominante da ideologia burguesa. Citando em nota Nicole-Édith Thévenin, Kashiura (*ibid.*, p. 62) explica que a categoria sujeito “nasce com a produção mercantil, e só se torna dominante, isto é, ela só intervém como interpelação ideológica privilegiada, com a produção capitalista, isto é, com o nascimento e a reprodução do trabalhador livre”.

Dessa forma, liberdade corresponde à capacidade de adquirir e também de vender(-se): “[...] a liberdade é a capacidade jurídica de se pertencer a si mesmo, isto é, de ser proprietário de si (por essência)” (EDELMAN, 1976, p. 29). Daí dizer que o escravo é objeto de direito e não sujeito de direito. A escravidão, como assinalado por Foucault (1982), sequer configura uma relação de poder. O poder de adquirir, na sociedade capitalista, é o que assegura ao sujeito os seus direitos e determina as suas obrigações; cessado esse poder, anulam-se os direitos e deveres e, por conseguinte, esvanece-se o sujeito de direito.

Em vista disso, é pertinente a observação feita por Kashiura (2015, p. 53):

Pachukanis propõe, com sólido fundamento em Marx, uma aproximação entre as categorias do direito e o processo de troca. O sujeito de direito se desvela, assim, como o “outro lado da mercadoria”: se a circulação mercantil exige, por um lado, que os objetos da troca nela figurem sob a forma social idêntica de mercadoria, pura materialização de trabalho abstrato, suporte abstrato do valor, exige também, por outro lado, que os agentes da troca — uma vez que as mercadorias não podem realizar a troca por si próprias, como lembra Marx — nela se reconheçam reciprocamente sob a forma social idêntica de guardiões de mercadorias, proprietários abstratos, sujeitos de direito.

O sujeito de direito não é somente “guardião de mercadorias”, mas também “representante da mercadoria que ele possui” (EDELMAN, 1976, p. 95), já que ele é proprietário de si próprio; em outras palavras, ele é simultaneamente *sujeito* e *objeto de direito* (*ibid.*). E ele é mercadoria na medida em que, numa sociedade baseada na relação mediada pelo capital, como é a sociedade capitalista em que vivemos, ele é livre para vender sua força de trabalho, que nada mais é do que ele próprio. Ou seja, para tornar-se sujeito livre, ele deve primeiramente submeter-se ao Capital.

Compreende-se, com isso, a aproximação feita por Kashiura (2015) entre Althusser e Pachukanis, pois a ideia de “liberdade” que embasa a noção de interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, postulada pelo primeiro, refere-se, na verdade, a uma liberdade jurídica consubstanciada na sociedade do modo de produção capitalista, conforme teoriza o segundo. Daí a conclusão a que chega o autor (*ibid.*), e da qual comungamos nesta tese, de que a forma-sujeito dominante é a forma sujeito de direito. Dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito significa dizer, portanto, que o indivíduo é interpelado em sujeito de direito.

Nos dias de hoje, em tempos de pós-modernidade, o sujeito-consumidor (forma sujeito de direito contemporâneo), para constituir-se como tal, deve assujeitar-se ao Mercado, reconhecendo-se e sendo reconhecido como o “outro lado da mercadoria”. É a mercadoria que define o sujeito-consumidor e não o contrário. O Mercado, Sujeito por excelência da sociedade pós-industrial, interpela, dessa forma, os indivíduos em sujeitos-consumidores-mercadorias.

As relações sociais são, por assim dizer, estruturadas como relações mercadológicas — em que os sujeitos se reconhecem mutuamente como sujeitos livres, no sentido jurídico do termo —, sobretudo as relações de trabalho, nas quais se incluem a do professor e, em específico, a do professor em EAD, objeto de estudo desta tese.

2.1.1 O sujeito da era digital: o estádio do *écran*

Descentrado da órbita gravitacional do *logos* cartesiano e arremessado ao universo do inconsciente lacaniano pelo discurso do Outro, o sujeito pós-moderno da era digital encontra, na sociedade contemporânea pós-industrial, uma forma de existência que redimensionou as relações sociais: a virtualização promovida pelo computador conectado à internet.

Como já temos tratado nos capítulos anteriores, o virtual não se opõe ao real, pois tem existência já que produz efeitos. Tampouco se assemelha ao possível, posto que o possível, como diz Lévy (1996, p. 16), “é um real fantasmático, latente. O possível é exatamente como o real: só lhe falta a existência”. O virtual, do latim *virtus*, que significa força, potência, se opõe ao atual e não ao real. Mas o real a que se refere aqui não diz respeito ao real da psicanálise, no sentido do que não é simbolizável, nem ao real para Pêcheux, e sim ao real do senso comum, ou seja, aquilo que tem existência no nosso mundo porque já o conhecemos ou porque é passível de se conhecer.

Assim, enquanto o virtual existe em potência, o atual é a resposta ao virtual; é a sua solução. Para exemplificar esse conceito, usaremos o mesmo exemplo utilizado por Lévy (1996, p. 16). Uma árvore existe em potência na semente; o problema da semente é fazer brotar a árvore. A árvore é a atualização do problema em potência da semente; é a sua solução.

Duas formas de existência diferentes, duas faces de uma mesma realidade: a árvore em potência, virtual, e a árvore plenamente constituída, atual. Dessa constatação, deduzem-se três propriedades do virtual, todas postuladas por Lévy (1996), a serem discutidas a seguir: a não presença (ou desterritorialização), a ausência de limites (o efeito *moebius*) e a heterogênesse ou o constante devir.

A primeira diferença marcante entre o virtual e o atual é que o virtual não possui um lugar fixo, delimitado, geograficamente determinado. Promovida sobretudo pelos meios de comunicação, essa desterritorialização, esse deslocamento (ou descolamento) do aqui e do agora pela possibilidade de estar em vários lugares simultaneamente e, contrariamente, não estar preso a nenhum, confere ao ser virtualizado o poder da ubiquidade.

Como explica Lévy (1996, p. 21),

a sincronização substitui a unidade de lugar, e a interconexão, a unidade de tempo. Mas, novamente, nem por isso o virtual é imaginário. Ele produz efeitos. Embora não se saiba onde, a conversação telefônica tem “lugar” [...]. Embora não se saiba quando, comunicamo-nos efetivamente por réplicas interpostas na secretária eletrônica. Os operadores mais desterritorializados, mais desatrelados de um enraizamento espaço-temporal preciso, os coletivos mais virtualizados e virtualizantes do mundo contemporâneo são os da tecnociência, das finanças e dos meios de comunicação. São também os que estruturam a realidade social com mais força, e até com mais violência.

Essa possibilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo, ao diluírem-se as fronteiras espaciais pela aceleração da velocidade, imprime um ritmo de vida cada vez mais veloz pela otimização do tempo. As distâncias tornam-se cada vez mais curtas devido à mobilidade proporcionada pelos meios de transporte e pelas tecnologias de informação e comunicação.

A internet, por exemplo, possibilita que, sem sair do lugar, o usuário se comunique, em tempo real, com alguém do outro lado do planeta ou, ao navegar pela *web*, visite museus, cidades e países que sequer imaginava que existissem ou que jamais venha a conhecer pessoalmente. O distante se torna próximo; o privado, público; o externo, interno e vice-versa. Essa é a segunda característica do virtual: o efeito *moebius*. Devido à flexibilização do tempo e do espaço, na virtualização não há uma oposição entre esses extremos, mas uma relação de continuidade de modo que uma das partes passa à outra sem barreiras. Por exemplo, duas ou mais pessoas, estando distantes umas das outras, ao conectarem-se a uma mesma sala de bate-papo ao mesmo tempo, tornam-se próximas pelo processo da virtualização.

Com isso, ao contrário do atual, que possui um lugar e uma forma definidos, o virtual, em razão da não presença e do efeito *moebius* que lhe são característicos, é sempre passível de ser outro, diferente de si mesmo posto que ele existe em estado de potência. “Por isso a virtualização”, como afirma Lévy (1996, p. 25), “é sempre heterogênese, devir outro, processo de acolhimento da alteridade”, terceira característica do virtual. Compreende-se, dessa forma, por que o virtual envolve uma constante mutação de identidade, já que a virtualização pressupõe movimento e dinamismo; nada fixo ou estático.

Aliás, esse caráter dinâmico vem ao encontro da concepção pós-moderna de identidade, segundo a qual

o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A

identidade torna-se “uma celebração móvel: formada e transformada continuamente”. É essa concepção de identidade que nos interessa, já que vemos a impossibilidade de compreender a identidade do sujeito de forma fixa e definida. Como ela é cindida, dispersa, heterogênea, o que temos, então, são ilusões de identidade que se constroem no imaginário (ECKERT-HOFF, 2008, p. 63).

Daí se falar em “crise de identidade” como uma das marcas (negativas) da sociedade contemporânea, para referir-se a um momento de indefinição e, portanto, de transformação, já que à noção de identidade associam-se características como o mesmo, o idêntico a si, o imutável (do latim *idem* = mesmo). De fato, etimologicamente, “*krisis* é uma noção ao mesmo tempo gnoseológica e prática, que denota discernimento, eleição e decisão, e que aparece imbricada em discursos político-morais e em discursos técnicos (basicamente médicos)” (LARROSA, 1994, p. 74). Do grego *krisis*, que significa “ação ou faculdade de distinguir, decisão”, por extensão “momento decisivo, difícil”, e do latim *crīsis*, “momento de decisão, de mudança súbita”, a palavra grega *krisis* era usada pelos médicos antigos com um sentido particular. Quando o doente, depois de medicado, entrava em crise, era sinal de que haveria um desfecho: a cura ou a morte. Assim, de uma maneira ou de outra, crise significa separação, decisão, definição.

No entanto, inversamente à ideia de indefinição relacionada à “crise de identidade”, a palavra “crise” remete, na verdade, a uma definição, a uma decisão, ao mesmo tempo em que carrega uma carga semântica negativa já que se associa, pelo seu emprego no discurso médico, à morte.

Dado que à noção de subjetividade, segundo Guattari, Foucault e Deleuze, na compreensão de Mansano (2009, p. 116), se associa mais a ideia de processo, de “produção viva de si no encontro com o outro” do que a de essência ou algo transcendental, o que ocorre, na verdade, não é uma crise de identidade, no sentido negativo do termo, uma vez que não existe um momento de estabilidade com relação à constituição do sujeito. Este se encontra constante e ininterruptamente em estado de transformação, já que o contato com o social é igualmente ininterrupto e sujeito a mutações. Enquanto encarada como uma tentativa de cristalização da subjetividade (*ibid.*), a identidade é mais uma forma de ficção que nasceu da crise do pertencimento a uma nacionalidade, como afirma Bauman (2005, p. 26), do que uma condição natural do sujeito.

Talvez o que aconteça é que, com a virtualização, esse processo tenha sido acelerado justamente devido às características do virtual acima destacadas. À

semelhança do estádio do espelho, processo de criação do *moi*, de Lacan, em que o eu vai sendo construído quase como num sistema orgânico a partir do contato com o outro desde que nascemos (razão pela qual se trata de um curso mais demorado, pois as experiências são distintas e praticamente desconhecidas), pelo mecanismo de virtualização também sofremos um processo de construção não “do” *moi*, mas de “vários” *moi*, várias versões do *moi* possibilitadas pela tecnologia digital, processo que chamo aqui de *estádio do 'écran'* (do francês, que significa “tela do computador”).

Citando Turkle, Kleiman e Vieira (2006, p. 124 e 125) entendem que

vemo-nos diferentemente quando olhamos nossa imagem no visor da máquina. Há uma década, ela já dizia que o computador é o segundo *self* e que a Internet liga milhões de pessoas em um novo espaço que está mudando o modo de pensar, a natureza de nossa sexualidade, a forma de nossas comunidades e nossa identidade.

Pela virtualização, que supõe a heterogênesse, o eu da ordem do imaginário tem a possibilidade de se (re)produzir indefinidamente, tantas vezes quantas forem as experiências virtuais, em que se dão, inclusive, contatos com o(s) outro(s). Essa nova forma de subjetividade que se inscreve no ciberespaço é o sujeito digital, ou virtual; em outras palavras, uma versão virtualizada do *moi*, um *moi* em potência que pode sempre ser outro sendo ele mesmo, uma cópia de si mesmo à moda das *latusas*, de Lacan. Como um objeto (re)produzido tecnologicamente em larga escala, o sujeito tecnológico se vê (re)produzido em série a cada nova situação de virtualização, desdobrado em tantos avatares quantas forem as interpelações pelo meio digital, relação social que se estrutura discursivamente pelo discurso dos mercados, conforme postulado no capítulo anterior, que trata da Pós-Modernidade. O produto resultante dessa relação é justamente o sujeito-consumidor-mercadoria, que é sujeito e objeto ao mesmo tempo, tanto no contexto empírico quanto no contexto digital da sociedade pós-industrial ou informacional.

Esse sujeito múltiplo é o homem liberal de que trata Melman (2008), como discutido no capítulo anterior. Para o psicanalista (*ibid.*, p. 95),

esse sujeito não é psicótico, mas participa dele⁵⁵, com efeito, atraído por

55 Nesse momento, Melman continua seu raciocínio exposto na resposta anterior a Lebrun, referindo-se a um sistema psicótico do qual esse sujeito liberal, embora não psicótico, conforme afirma o entrevistado, participa. Esse sistema psicótico seria um sistema Outro, que o psicanalista relaciona ao campo da comunicação, em que se situa, hoje, o poder. Para Melman, as informações são um poderoso meio de manipulação. Como o próprio psicanalista opina, “Não é mais o economista, nem o estrategista, nem o sábio, nem o padre que ocupa o primeiro lugar, é o homem da comunicação. Será que não estamos em

essa perspectiva, essa promessa que essa nova economia faz brilhar: é possível, doravante, ter vidas múltiplas. Ainda há pouco, estávamos condenados a levar uma existência e apenas uma. Isto é, sejamos precisos: estávamos condenados a ter um certo tipo de gozo, com histórias sempre idênticas e em companhia de personagens que, de fato, eram sempre os mesmos, histórias, então, que se repetiam, mesmo quando os parceiros mudavam. O que hoje nos é oferecido é experimentar gozos diversos, explorar todas as situações. É esse o verdadeiro liberalismo, o liberalismo psíquico! No mercado, nos é proposto, como se isso fosse comum, participar de existências múltiplas.

Como um catalisador de subjetividades, o contexto digital do ciberespaço, no entanto, possibilita a construção de identidades de maneira muito mais rápida, concomitante e infinita do que o contexto empírico, já que não há limites nem de espaço, nem de tempo e nem de formas. De acordo com Dias (2012, p. 122), “no ciberespaço, esse deslocamento é o que vai produzir novas maneiras de ser e estar no mundo, de fazer história, de relacionar-se, de construir ‘identidades’”.

A situação de educação a distância, por exemplo, em que o sujeito-professor e o sujeito-aluno se encontram virtualizados posto que a interlocução ocorre através da mediação do computador e em que, portanto, são construídas novas identidades para ambos, institui novos modos de subjetivação na contemporaneidade. Afinal, como observa Mansano (2009, p. 111),

retomando as ideias de Guattari, vemos que a subjetividade é por ele compreendida como um processo de produção no qual compõem e participam múltiplos componentes. Esses componentes são resultantes da apreensão parcial que o humano realiza, permanentemente, de uma heterogeneidade de elementos presentes no contexto social.

E continua:

É necessário acrescentar que a difusão desses componentes se dá a partir de uma série de instituições, práticas e procedimentos vigentes em cada tempo histórico. É nessa dinâmica mutante que os processos de subjetivação vão tomando forma, contando com a participação das instituições, da linguagem, da tecnologia, da ciência, da mídia, do trabalho, do capital, da informação, enfim, de uma lista vasta que tem como principal característica o fato de ser permanentemente reinventada e posta em circulação na vida social (*ibid.*).

Assim, os fóruns — um dos mecanismos de comunicação mediatizada criados

cheio em um sistema psicótico? É o que garante a eficácia dessa manipulação mental: o sujeito não tem mais afastamento possível diante do discurso que a ele é apresentado, está aprisionado, preso na teia, cercado” (Melman, 2008, p. 95).

pelas redes telemáticas e disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem —, por exemplo, ainda que simulem um ambiente de sala de aula presencial, instauram uma nova discursividade, a qual, num ambiente digital, segundo Dias (2012, p. 49), se constitui “pelo enredamento dos sujeitos que se conectam e produzem sentido, não pelo princípio da liberdade e da solidariedade como comumente acreditamos, mas pelo princípio da autorregulação”. Consequentemente, constituem-se novos modos de subjetivação, já que

a 'sociedade em rede' supõe um modo de exercício do poder, na medida em que as condições de visibilidade do sujeito criam novos mecanismos. Sejam quais forem esses mecanismos, mais ou menos coercitivos, eles fazem parte da produção da subjetividade do sujeito e de seu funcionamento numa sociedade capitalista. Nesse sentido, embora constitua uma ruptura em relação ao sistema de poder atual, a Internet é uma reorganização dos corpos no espaço, portanto, não escapa às formas de controle da sociedade em rede (*ibid.*, p. 58).

E essa visibilidade do sujeito no ciberespaço, como explica ainda a mesma autora (*ibid.*), não é apreensível pelas características físicas, como sexo, cor, faixa etária, etc., mas por outras marcas e regularidades identificáveis (ainda que estas não tenham necessariamente correspondência com a realidade empírica, posto que virtuais); no caso dos fóruns, pelo nome próprio e pela foto (ambos omitidos nesta tese para justamente manter em sigilo qualquer informação que revelasse a identidade dos sujeitos envolvidos).

Daí se dizer que o sujeito-professor em EAD é um efeito desses novos modos de subjetivação, uma vez que sua subjetividade é constituída nesse e para esse espaço, sujeita, portanto, ao funcionamento discursivo dessa situação de interlocução específica, aspecto analisado nos dois capítulos subsequentes.

CAPÍTULO 4 - Representações de professor em EAD no dizer do outro-aluno

Neste capítulo, é analisado o *corpus* de pesquisa formado por nove questionários compostos de cinco perguntas cada, aplicados via *on line* aos alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* a distância “Docência no Ensino Superior” de uma universidade brasileira.

O objetivo é analisar como o sujeito-aluno de um curso a distância constrói discursivamente as representações de professor nessa situação de interlocução.

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.”*

João Cabral de Melo Neto

1 Questionário via *on line*: (de)limitações e contingências

A secretaria da instituição que colaborou com esta pesquisa, bem como a coordenação do referido curso intermediaram a comunicação com os alunos, enviando-lhes por *e-mail* as cinco perguntas constantes do questionário, coletadas no primeiro semestre de 2015. A participação foi voluntária e, segundo a própria instituição, o questionário foi enviado a todos os alunos do curso, num total de 162 alunos. Destes, apenas nove responderam às perguntas abaixo — identificados, na análise, como **A1 (aluno 1)**, **A2 (aluno 2)** e assim por diante — e, desses nove alunos, cinco já haviam frequentado curso(s) a distância anteriormente:

1. Do ponto de vista de aluno(a) de um curso a distância, que papéis você considera que

um professor num ambiente virtual de aprendizagem deva desempenhar?

2. Aponte as principais semelhanças e/ou diferenças entre o professor de um curso a distância e o de um curso presencial.

3. A relação aluno—professor num curso a distância, que ocorre pelo contato via fórum ou *e-mail*, facilita ou dificulta o processo de aprendizagem? Por quê?

4. A prática da docência no Ensino Superior requer uma interação face a face de aluno e professor? Por quê?

5. Na sua opinião, o professor de cursos a distância, sobretudo os promovidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação, está numa posição vantajosa ou desvantajosa em comparação aos professores de cursos presenciais? Explique.

Após aplicado o questionário, percebeu-se que as perguntas 2, 3 e 5, em razão de sua própria estrutura dicotômica (semelhanças/diferenças; facilita/dificulta; posição vantajosa/posição desvantajosa), induziram a respostas igualmente dicotômicas. Talvez o fato de o sujeito-pesquisador desta tese também ser uma professora tenha influenciado a elaboração das questões, numa tentativa, ainda que inconsciente, de garantir o controle do dizer ao delimitar o campo de reflexão, o que, sabe-se, é impossível, pois algo sempre escapa.

Como a metodologia de análise adotada é de base analítico-interpretativa sob um viés discursivo, a quantidade de alunos que responderam às perguntas (menos de 10% do total) não constituiu fator que prejudicasse a análise ou mesmo que comprometesse os resultados desta, visto que as respostas obtidas foram suficientes para me possibilitar o levantamento de alguns aspectos importantes para os objetivos desta tese.

Esses dados, no entanto, são bastante significativos no sentido de que denunciam uma provável resistência dos sujeitos entrevistados a participar de atividades no contexto digital que não sejam obrigatórias. No mínimo, enquanto sujeitos-alunos, eles demonstram um comportamento bastante comum a essa posição discursiva nas situações empíricas de sala de aula convencional: o aluno tende a se furtar de realizar as atividades sugeridas pelo professor quando estas não são obrigatórias, pois não estão sujeitas a avaliação. Nesse sentido, a educação a distância no ambiente virtual parece diferir muito pouco do chamado ensino convencional de sala de aula presencial. Talvez isso se deva também ao fato de que os sujeitos entrevistados, a deduzir do nível de escolaridade exigido e, conseqüentemente, da faixa etária presumida para cursar uma

especialização, não pertencem, em sua totalidade, à geração Z, conhecidos como nativos digitais”⁵⁶, o que significa que há, na verdade, uma convivência de gerações X, Y e Z⁵⁷ nesse nível de escolaridade. Além do que o simples fato de terem nascido durante o advento da *internet* e o crescimento das novas tecnologias digitais não garante uma total familiarização desses sujeitos com esses recursos tecnológicos, bem como o seu inverso é igualmente possível: pessoas que pertencem à geração X podem perfeitamente demonstrar bastante intimidade com as tecnologias digitais.

2 Dizeres que se cruzam a distância nas representações de professor

Para melhor tratamento e análise deste *corpus*, constituído pelas respostas dos alunos aos questionários, os aspectos observados foram organizados em três categorias — a saber, *o professor onisciente*, *o professor da ausência ou da falta* e *o professor empírico-virtual* —, as quais se formaram a partir do entrecruzamento dos dizeres, que, mesmo provenientes de sujeitos-alunos distintos, dialogavam entre si.

2.1 O professor onisciente

A terceira geração da EAD — que, conforme visto no primeiro capítulo, tem como traço definidor a intermediação do processo de ensino e aprendizagem realizada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo pelo computador conectado à internet — propaga, em razão justamente desses recursos tecnológicos, uma educação pautada na autonomia, na independência e no autodidatismo do aluno, o qual, nessas

56 “Nativos digitais” é uma expressão cunhada por Marc Prensky, em 2007, para definir os nascidos a partir dos anos 1990, que convivem com computadores, videogames e telemóveis e que, por isso, lidam com a evolução tecnológica como parte do processo natural de desenvolvimento (ANDERSEN, 2013, p. 31 e 32).

57 A geração X consiste nas pessoas que nasceram entre o final da década de 60 e início dos anos 80; a geração Y é formada pelas pessoas nascidas entre o fim dos anos 70 e começo da década de 90; a geração Z é constituída por pessoas que nasceram entre os primeiros anos da década de 90 até 2010. A geração Z e a geração Y são bastante similares em muitos aspectos. Ao contrário da geração X, os *Millennials* e *Centennials* são multifuncionais, acreditando que o ideal para o crescimento profissional é a busca por novas experiências. Dados retirados de <https://www.significados.com.br/geracao-z/>. Acesso em 13 de novembro de 2017.

circunstâncias, passaria a ocupar a posição central desse processo.

Esse discurso, proveniente dos teóricos da EAD, entre os quais o principal é Michael Moore, com sua “teoria da autonomia e da independência intelectual”, fundamenta-se no fato de que

a grande maioria dos estudantes que frequentam cursos na modalidade a distância são adultos e trabalhadores. Parte-se do pressuposto de que são independentes, autorresponsáveis e, portanto, preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença do professor. Se são capazes de decidir se querem ou não estudar, também são capazes de decidir “como estudar”; as instituições de ensino não apoiam em demasia o estudante e incentivam seu autodidatismo (PRETI, 2002, p. 11).

No entanto, procedendo-se à análise dos dizeres dos entrevistados, um significante materializou-se de maneira recorrente na cadeia discursiva desses dizeres, a saber, a palavra “resposta”. Impreterivelmente relacionado ao professor nos dizeres dos entrevistados, esse significante evoca toda uma memória discursiva que remete, na verdade, à imagem do professor de sala de aula convencional, principalmente aquela segundo a qual o professor é considerado a fonte única do saber, detentor, portanto, das “respostas” às dúvidas e aos questionamentos dos alunos.

Essa relação entre o já-dito e o que se está dizendo, nos explica Orlandi (2000, p. 32 e 33) citando Courtine, decorre do fato de que a formulação de um dizer (que pertence ao eixo horizontal, o chamado “intradiscurso”, que corresponde ao plano da atualidade), no momento mesmo em que ele está sendo dito, só é possível porque anterior a ele existe o plano da constituição do sentido, onde se situam todos os dizeres já ditos — e esquecidos —, os quais pertencem ao eixo vertical, o chamado “interdiscurso”, que corresponde ao plano do dizível ou da também chamada memória discursiva, ambos, como diz a autora em outra obra (2012, p. 57), irrepresentáveis.

No caso do dizer ora analisado, essa memória discursiva evocada pelo significante “resposta” vai de encontro ao proposto pelo discurso dos teóricos da EAD, posto que remete a uma formação discursiva diferente, como se pode depreender dos fios discursivos abaixo, coletados dos questionários:

Pergunta 1 - *Do ponto de vista de aluno(a) de um curso a distância, que papéis você considera que um professor num ambiente virtual de aprendizagem deva desempenhar?*

“O aluno sempre espera do professor respostas, no caso do ambiente virtual será um *feedback*.” (A5) (grifo meu)

Pergunta 2 - *Aponte as principais semelhanças e/ou diferenças entre o professor de um curso a distância e o de um curso presencial.*

“Semelhança, ambos se colocam a disposição para sanar dúvidas.” (A2) (grifo meu)

“Os professores devem investir sempre em conhecimento, estar apto dentro de sua disciplina para atender o aluno, caso o professor não tenha a resposta de imediato, será estimulante para o aluno o interesse do professor, entrar em um acordo e saber quem poderá trazer a resposta.” (A5) (grifo meu)

Pergunta 3 - *A relação aluno/professor num curso a distância, que ocorre pelo contato via fórum ou e-mail, facilita ou dificulta o processo de aprendizagem? Por quê?*

“No meu ponto de vista dificulta. Porque quando estamos com duvidas a resposta não é instantânea, não há interação simultânea. O diálogo não flui.” (A1) (grifo meu)

“Não interfere tanto, mas é questão de costume e adaptação pelo prazo e tempo pergunta e resposta (...)” (A8) (grifo meu)

Pergunta 5 - *Na sua opinião, o professor de cursos a distância, sobretudo os promovidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação, está numa posição vantajosa ou desvantajosa em comparação aos professores de cursos presenciais? Explique.*

“Um professor de aula presencial, quando questionado tem que saber a resposta prontamente. Já um professor à distância tem tempo para dar uma resposta mais

completa, de repente até com o auxílio de pesquisas.” **(A1)** (*grifo meu*)

“(…) Ademais, caso algum estudante manifeste uma dúvida, caso ele [o professor em EAD] não saiba a resposta, terá maior flexibilidade para buscar a resposta.” **(A2)** (*grifo meu*)

“Creio que vantajosa em relação a o tempo para preparação, elaboração de conteúdos e mesmo de respostas, com um tempo mais estruturado em tudo.” **(A8)** (*grifo meu*)

Pela formulação dos trechos selecionados dos questionários, o sujeito-aluno (ainda que, nessa circunstância específica, muitos deles sejam professores, visto tratar-se de um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância em “Docência no Ensino Superior” cujo público-alvo é basicamente formado de professores) coloca o sujeito-professor na posição discursiva do sujeito que, numa relação de ensino e aprendizagem, é aquele do qual se “espera”, literalmente, uma “resposta”, significante bastante recorrente nos dizeres dos alunos. Mesmo sem se fazer qualquer alusão à palavra “resposta” no questionário, ela aparece nos dizeres dos alunos entrevistados em quase todas as perguntas, exceto na pergunta quatro. Recorrendo-se à memória discursiva, a palavra “resposta” relacionada ao contexto de sala de aula e, mais especificamente, à imagem do professor, nos remete à imagem do sujeito que tudo sabe ou, pelo menos, do qual se espera que tudo saiba, explícito nestas sequências: “ O aluno sempre espera do professor respostas (...)” [**pergunta 1 - aluno 5**] e “Um professor de aula presencial, quando questionado tem que saber a resposta prontamente.” [**pergunta 5 - aluno 1**].

Esse sujeito, que, supostamente, detém todo o saber, todo o conhecimento (razão pela qual deteria “todas as respostas”), comumente relacionado à representação do professor no imaginário social, pelo menos no que se refere à modalidade presencial de ensino, é o chamado “sujeito cartesiano, logocêntrico, uno, homogêneo, igual a si mesmo” (CORACINI, 2003, pp. 147-8), o qual, portanto, tem total controle sobre os efeitos do seu dizer e se choca, por essa razão, com o sujeito do inconsciente, sujeito da falta, da impossível completude.

Adotando-se uma perspectiva psicanalítica de sujeito, ou seja, partindo-se do pressuposto de que o sujeito se constitui na e pela linguagem e que, portanto, é fraturado, cindido, dividido, compreende-se essa posição de “passividade” do sujeito-aluno, o qual,

sendo incompleto, espera encontrar no outro-professor a sua completude, que, sabe-se, é ilusória.

Trata-se do chamado “sujeito barrado”:

O sujeito barrado (neurótico, isto é, que está de acordo com os padrões sociais de normalidade) é o sujeito desejante, o sujeito castrado, incompleto, a quem algo falta e que, por isso mesmo, busca preencher essa falta, esse furo — no outro, com o outro, para o outro, através do outro — sem jamais conseguir (CORACINI, 2007, p. 135).

Com isso, essa “busca pela resposta” parece relacionar-se ao modelo de escola pós-revolucionária francesa — que, como vimos, perdura até os dias de hoje —, em que os exames, cuja função é padronizar e controlar pela normalização, têm peso preponderante sobre as demais avaliações. Dessa forma, a condição para se obter êxito nos exames é, “logicamente”, “responder” o que se espera (leia-se: o que o “professor espera”). E obter êxito nos exames, por sua vez, é a condição, e a garantia, para se conseguir o “diploma”, objetivo final do curso, pragmaticamente falando.

Nessas circunstâncias, a relação professor—aluno é posta em questão e suscita reflexões acerca do papel tanto do professor quanto do aluno em situação de educação a distância, em que “autonomia”, “independência” e “autodidatismo” são (ou deveriam ser) valores desejados. No entanto, não é isso que se pode depreender dos dizeres dos sujeitos entrevistados, aspecto a ser abordado a seguir.

2.2 O professor da ausência ou da falta

Longe de ser ficção, a comunicação a distância é uma realidade bastante presente no nosso dia a dia, interligando as pessoas de todas as partes do mundo. Os limites de espaço, superados há muito sobretudo pela correspondência e pelo telefone, e os de tempo, superados mais recentemente pela *internet*, podem não ser impedimento para as pessoas se comunicarem, mas trazem consequências para as relações afetivas entre elas. E em se tratando de uma relação entre professor e aluno, essa nova forma de relacionar-se em que há a ausência de contato físico causa um certo estranhamento⁵⁸ no

⁵⁸ A ideia de estranhamento, aludida nesta análise, remete ao conceito de “estranho”, postulado por Freud em seu artigo *Das Unheimliche* [O Estranho], publicado no outono de 1919 e enviado por ele numa carta a Ferenczi, em 12 de maio do mesmo ano. Em linhas gerais, ‘estranho’ refere-se à categoria do

sujeito-aluno, que, acostumado ao “olhar”, ao “ouvir” e mesmo ao “tocar”, vê no professor em EAD um sujeito, embora virtualmente presente, bastante “distante”; do contrário não haveria esse estranhamento, materializado nos dizeres dos entrevistados abaixo:

Pergunta 2 - *Aponte as principais semelhanças e/ou diferenças entre o professor de um curso a distância e o de um curso presencial.*

“Semelhança, ambos se colocam a disposição para sanar dúvidas. Diferença, o professor de um curso presencial ministra de fato as aulas, não deixando a carga do estudante a carga de buscar o conhecimento sozinho; vez que no curso a distância, são disponibilizados apenas matérias escritos [sic], não havendo de fato a interação que se espera de uma aula, pois cabe ao discente toda a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Sinto como se no ensino a distância a pessoa precisasse ser auto de data [sic].” (A2) (grifo meu)

Segundo o dizer acima, a principal diferença apontada pelo sujeito-aluno entre o professor de um curso a distância e o de um curso presencial reside no fato de que, segundo ele, “o professor de um curso presencial ministra de fato as aulas, não deixando a carga do estudante a carga de buscar o conhecimento sozinho”, enquanto que, no curso a distância, “são disponibilizados apenas matérias escritos, não havendo de fato a interação que se espera de uma aula, pois cabe ao discente toda a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem”.

Entrecruzam-se, nesse dizer, duas formações discursivas conflitantes: aquela segundo a qual o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, responsável por transmitir o conhecimento ao aluno através das aulas, e aquela em que o aluno é o protagonista do cenário escolar, buscando, por si só, a construção do conhecimento.

Há, por parte do sujeito-aluno, um estranhamento com relação ao papel do

assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar; ou seja, provém de algo familiar que foi reprimido. Utilizando as palavras de Freud, “refiro-me a que um estranho efeito se apresenta quando se extingue a distinção entre imaginação e realidade, como quando algo que até então considerávamos imaginário surge diante de nós na realidade, ou quando um símbolo assume as plenas funções da coisa que simboliza, e assim por diante. É esse fator que contribui não pouco para o estranho efeito ligado às práticas mágicas”.

professor em EAD quando comparado ao do professor de um curso presencial. Essa impressão nos permite afirmar que o sujeito-aluno “enxerga” o professor em EAD tal qual o professor de sala de aula convencional, ou pelo menos deposita naquele as mesmas expectativas depositadas neste, pois, segundo o entrevistado, “o professor de um curso presencial ministra de fato as aulas”, ideia reforçada pela oração subordinada “não deixando a carga do estudante a carga de buscar o conhecimento sozinho”, dizer que deixa implícito o fato de que o professor de EAD “não ministra aulas de fato”. Colocado nesses termos, “ministrar aula” é uma prerrogativa de todo professor imprescindível à aprendizagem e a concepção de aula que se privilegia parece ser a de uma aula que ocorre de maneira presencial e expositiva, em que professor e aluno encontram-se face a face, a fim de que haja “de fato a interação que se espera de uma aula”, a qual, a deduzir da explicação colocada logo em seguida, a saber, “pois cabe ao discente toda a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem”, só se efetiva quando realizada face a face e de modo que haja, no mínimo, uma “divisão” de responsabilidade quanto à aprendizagem do aluno, ou seja, de modo que o aluno não tenha a “carga” de buscar o conhecimento sozinho.

Ademais, ao indicar que a principal diferença entre o professor de um curso a distância e o de um curso presencial é a de que “o professor de um curso presencial ministra **de fato** as aulas”, o sujeito-aluno entrevistado evoca implicitamente o dizer de que *o professor de um curso a distância não ministra de fato as aulas*, ou seja, **não dá aulas realmente**. Se se considerar que uma das principais funções — se não a principal — que caracterizam o professor é o fato de ministrar aula, dizer que um professor não dá aula é o mesmo que dizer que ele não exerce a sua função, logo que não pode ser identificado como um professor. Em outras palavras, o professor de um curso a distância “não é de fato um professor”.

Por conseguinte, aprender sozinho torna-se uma “carga”, como afirma o mesmo aluno no início da sua resposta. Pelo deslizamento de sentido, a palavra “carga” remete a “peso”, “fardo”, e esse sentido de algo “pesado”, atributo que, quando associado ao contexto intelectual, evoca qualidades como “difícil”, “desagradável”, é acentuado pela repetição muito próxima dos significantes “carga” e “carga”, em “não deixando a carga do estudante a carga de buscar o conhecimento sozinho”. Ou seja, “buscar o conhecimento sozinho” é difícil, penoso, desagradável ao aluno.

Essa ideia da “ausência do professor” como algo negativo perpassa todo o dizer de **A2**, que, ao admitir, num tom de crítica conferido pela estrutura inicial do último período

“*Sinto como se (...)*”, a sua insatisfação quanto ao processo de ensino e aprendizagem próprio da EAD, revela, pelo seu dizer, o desejo, inconsciente, da “presença” do professor, pois, se ser “autodidata” significa instruir-se sem o auxílio de professores, afirmar que, na educação a distância, o aluno tem de ser autodidata é o mesmo que dizer que não existem professores nessa modalidade educacional ou que, pelo menos, eles não fazem diferença para a aprendizagem do aluno, já que, como afirma o mesmo aluno em uma outra pergunta, analisada mais adiante, “(...) a mera disponibilização de materiais, referências para estudo e propositura de discussões não promove a interação docente-discente, que é fundamental para a (re)formação do conhecimento.”.

Por um raciocínio lógico, se *não* há professor, *não* há “**de fato** a interação que se espera de uma aula”, ausência enfatizada pelo emprego novamente da locução adverbial “de fato”. E o termo “interação” aqui parece se referir àquele no sentido genérico, discutido ao final do primeiro capítulo, que significa “troca verbal face a face”, o qual privilegia, portanto, o contato presencial em detrimento de um momento de “interlocução”, em que se dá a construção do conhecimento, independentemente da modalidade do curso.

Não é por acaso que o termo “interação” é retomado em várias construções parafrásticas ao longo das respostas dos questionários, como ocorre nos dizeres a seguir:

“(...) A diferença é que a relação afetiva envolvida na EAD é mais fria e distante, pelo fato da comunicação ser através de máquinas e não envolver emoções, diferente da presencial.” (A1) (*grifo meu*)

“O professor no EAD muitas vezes não fica a disposição do aluno e as dúvidas nem sempre são tiradas naquele momento, já o professor de curso presencial, você consegue dialogar naquele momento e assim tirar todas as dúvidas no calor dos debates em sala de aula.” (A3) (*grifo meu*)

“Professor é professor estando presente fisicamente ou não. Têm as mesmas responsabilidades e objetivos. Acredito que a grande diferença entre um e outro esteja no fato de não poder estar presente e sentir se está atingindo a maioria, se está sendo compreendido, se está desafiando de algum modo seus alunos.” (A4) (*grifo meu*)

“Quanto as diferenças. O professor presencial tem um retorno imediato e o professor de EAD não sabe qual será a resistência que ele irá ter do aluno, portanto ele tem que diversificar mais para investir em um público mais variado.” (A5) (grifo meu)

“O professor presencial esta lá para obter qualquer informação sendo desta forma uma aproximação mais pessoal, a distância você não conhece o professor e isso dificulta um pouco a aproximação.” (A7) (grifo meu)

“O professor de alunos presenciais tem o contato direto e pode identificar as dificuldades ou facilidades de seus alunos com mais precisão que o professor de alunos à distância, este último precisa ser muito criterioso para conhecer seus alunos e identificar seu nível de aprendizagem por meio de conversas via fórum ou e-mail.” (A9) (grifo meu)

É importante destacar que essas respostas dadas à pergunta 2, que solicitava que o entrevistado apontasse as principais semelhanças e/ou diferenças entre o professor de um curso a distância e o de um curso presencial, atribuem, em sua maioria, à comunicação intermediada pelo computador o principal fator de diferença, à qual são associadas nas respostas características que, de certa maneira, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem. Essas formulações apontam para o fato de que o sujeito-aluno se encontra num *entre-lugar*: ao mesmo tempo em que ele ocupa a posição de um aluno-internauta, ele tem as expectativas de um aluno de sala de aula convencional, depositando na afetividade, que parece se estabelecer mais “naturalmente” nessa modalidade tradicional, o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Essa posição discursiva acaba determinando a representação de professor em EAD, materializada também nos dizeres a seguir:

Pergunta 3 - A relação aluno/professor num curso a distância, que ocorre pelo contato via fórum ou e-mail, facilita ou dificulta o processo de aprendizagem? Por quê?

“No meu ponto de vista dificulta. Porque quando estamos com duvidas a resposta não é instantânea, não há interação simultânea. O diálogo não flui.” (A1) (grifo meu)

Pergunta 4 - *A prática da docência no Ensino Superior requer uma interação face a face de aluno e professor? Por quê?*

“A prática da docência no Ensino Superior não requer necessariamente uma interação face a face, mas é imprescindível que haja uma proximidade entre ambos, para que, de fato, o processo de ensino-aprendizagem aconteça, pois a mera disponibilização de materiais, referências para estudo e propositura de discussões não promove a interação docente-discente, que é fundamental para a (re)formação do conhecimento.” **(A2)** *(grifo meu)*

“Sim, nada como o contato direto com o professor, no curso à distância o intervalo entre as avaliações é muito grande e você perde aquela aproximação.” **(A3)** *(grifo meu)*

“Sem dúvida que a interação face a face é importante. O aluno deve ser cativado... isso se perde ao longo dos anos de estudo. No entanto, quem procura um curso a distância, tem noção que essa interação é impossível. Para suprir isso, acredito que deva ser cultivada uma amizade entre aluno e professor, que deva existir troca de experiências... Sem dúvida, o contato faz toda diferença, ainda que virtual.” **(A4)** *(grifo meu)*

Pergunta 5 - *Na sua opinião, o professor de cursos a distância, sobretudo os promovidos pelas novas tecnologias de informação e comunicação, está numa posição vantajosa ou desvantajosa em comparação aos professores de cursos presenciais? Explique.*

“Professores promovidos pelas novas tecnologias têm desvantagens porque não tiveram a 'interação face a face'. É importante o olho no olho, porém, como citei anteriormente, num curso a distância, todos têm a visão de que o contato se faz de forma virtual, a maioria das pessoas que procuram um curso a distância, vem de um curso presencial. Acredito que posições desvantajosas possam ser revertidas. As TICs dão o respaldo necessário.” **(A4)** *(grifo meu)*

Essa “proximidade”, esse “contato”, esse “olho no olho”, essa “interação face a face” talvez sejam o que Voltolini (2009) chama de *encontro*, o qual, segundo o autor, é mais próprio do presencial porque sujeito ao acaso, ao imprevisto, mais raro na interlocução virtual. Cabe, com relação a esse *encontro*, no entanto, uma observação. Se o próprio autor (*ibid.*) considera, como citado no primeiro capítulo, que “dependemos menos de nossos sentidos do que de nossa imaginação”, a presença física realmente não é fator determinante para que haja a interferência, o que significa que, mesmo numa situação de educação a distância, em que não há uma proximidade física entre professor e aluno, em que não há o “olho no olho”, a “interação face a face”, conforme a formulação de **A4**, pode acontecer a interferência, já que as palavras, independentemente de serem proferidas numa sala de aula presencial ou escritas num ambiente virtual de aprendizagem, devido ao seu trabalho simbólico, são capazes de gerar reações afetivas, muitas vezes inesperadas, que, naturalmente, interferirão no processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário, nesse momento da análise, uma breve consideração sobre o trabalho simbólico da escrita no contexto do ciberespaço.

Como observa E. Grigoletto (2006, p. 206), “as novas tecnologias, incluída aí a internet, são uma das formas de o sujeito moderno se relacionar com a escrita, singularizando-se por um gesto que é mediado pelo simbólico”. Ao se singularizar pela escrita, o sujeito, como diz Foucault, na apreensão da autora (*ibid.*), se mostra, se expõe, faz aparecer seu próprio rosto perto do outro. E, como continua a autora (*ibid.*, p. 206), “se escrever é se mostrar, se expor ao olhar do outro, ainda que esse outro seja um desconhecido, como é o caso da internet na maioria das vezes, esse outro determina, sim, a escrita de si do sujeito-internauta, assim como determina a escrita do sujeito-aluno”.

E se há determinação, há interferência, ainda mais se se considerar que, num fórum de discussão de um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância, cruzam-se a escrita própria do contexto digital e a escrita acadêmica, sendo esta “determinada não só pelo lugar institucional, mas também pelo leitor marcado, o professor” (*ibid.*). Considerando, ainda, que o sujeito “é um corpo simbólico e imaginário, construído pela linguagem, através do qual existimos para nós mesmos e para os outros” (GALLO, 2012, p. 54), pelo ato de escrever é o próprio sujeito que se materializa na letra, no traço, como num ato de “escrita psíquica ou, melhor dizendo, de escrita do e no inconsciente, escrita que remete a letra, que remete a traço, que, por sua vez, remete ao Real, retornando,

portanto, ao inconsciente, que, assumimos a partir de Lacan, se estrutura como linguagem” (CORACINI, 2009, p. 393).

Como afirmam E. Grigoletto e Agustini (2009, p. 371), “o sujeito, ao escrever, se singulariza, se expõe no texto, deixando marcas próprias, mas, ao mesmo tempo, é determinado pelo outro, seja esse o sujeito a quem se dirige, ou a instituição a que está vinculado”.

Dessa forma, se, somente pela escrita, é possível ocorrerem desvios de rota daquela estabelecida previamente, o oposto também é válido. Como o próprio Voltolini (*ibid.*) afirma na mesma citação aludida acima, “a simples coabitação espaço-temporal [...] não é capaz por si mesma de indicar presença, na medida em que presença implica interferência”; em outras palavras, o contato físico de sala de aula não necessariamente promove o referido *encontro*, como se esse fenômeno, conforme defende o autor, fosse uma prerrogativa do presencial. Para que isso aconteça, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estejam implicados entre si, e isso também é imprevisível e incontrolável.

No entanto, a presença física, própria da sala de aula convencional, parece exercer um forte efeito sobre os sujeitos-alunos, que, ao se inscreverem num contexto *on line* de comunicação a distância, estranham a sua ausência nessa situação de interlocução, pois percebe-se a emergência de uma regularidade na materialidade linguística pela incidência de construções parafrásticas⁵⁹ que materializam o efeito de sentido de “interação”, selecionadas das respostas às perguntas 2, 3, 4 e 5: “relação afetiva”, “dialogar”, “calor dos debates”, “retorno imediato”, “aproximação mais pessoal”, “contato direto”, “conversas via fórum ou e-mail”, “interação simultânea”, “diálogo”, “proximidade entre ambos”, “interação docente-discente”, “interação face a face”, “troca de experiências”, “olho no olho”.

Da maneira como aparecem nos dizeres dos alunos, no entanto, elas apontam mais para uma falta, denunciando a ausência do outro (no caso, o sujeito-professor) no processo de interação intermediado pelo computador.

De certa forma, essa reiteração da ideia de interação e das circunstâncias a que

59 O conceito de paráfrase adotado nesta tese é o de paráfrase discursiva e não linguística, como o que explica Orlandi (2000, p. 36): “Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização.”

ela remete quando se recorre ao interdiscurso, a saber, circunstâncias de sala de aula convencional, corrobora a noção de interação postulada por E. Grigoletto (2011), tratada no primeiro capítulo, do movimento do sujeito com a máquina, em que não há propriamente uma situação dialógica, uma vez que o outro é uma “coisa”; daí esse estranhamento ao qual nos referimos no início deste item, também materializado nos dizeres a seguir:

Pergunta 2 – Aponte as principais semelhanças e/ou diferenças entre o professor de um curso a distância e o de um curso presencial.

“(…) A diferença é que a relação afetiva envolvida na EAD é mais fria e distante, pelo fato da comunicação ser através de máquinas e não envolver emoções, diferente da presencial.” **(A1)** *(grifo meu)*

“O professor no EAD muitas vezes não fica a disposição do aluno e as dúvidas nem sempre são tiradas naquele momento, já o professor de curso presencial, você consegue dialogar naquele momento e assim tirar todas as dúvidas no calor dos debates em sala de aula.” **(A3)** *(grifo meu)*

Observe-se que, à noção de interação, evocada pelas paráfrases “relação afetiva” e “dialogar”, retiradas dos dizeres dos dois alunos acima, associam-se as metáforas “fria e distante” (para “relação afetiva”) e “calor dos debates” (para “dialogar”), ambas utilizando como ponto de fusão sensações térmicas, em que a sensação “fria”, que denota um distanciamento físico, está para a interação em EAD e a “quente” (= “calor dos debates”), que, contrariamente, denota uma aproximação corporal, está para o curso presencial.

Tomando-se por base essas materialidades linguísticas analisadas acima, a construção do sentido pela interação na relação professor—aluno parece estar vinculada, nos dizeres dos sujeitos-alunos, muito mais à presença física de ambos do que a uma “troca” de informações via linguagem escrita. Novamente, a ideia do *encontro*, defendida por Voltolini (2009), é retomada por meio dessas metáforas relacionadas ao corpo e suas

sensações, em que a presença física é fator determinante para um relacionamento produtivo entre professor e aluno.

No entanto, quando perguntados se a relação aluno—professor num curso a distância, que ocorre pelo contato via fórum ou e-mail, facilita ou dificulta o processo de aprendizagem, a maioria afirmou que “facilita”, o que vai de encontro ao discurso de que, para que a aprendizagem de fato aconteça, é necessário que professor e aluno estejam envolvidos emocionalmente, interagindo num mesmo espaço e ao mesmo tempo, ideia que emerge na superfície linguística das seguintes cadeias discursivas:

Pergunta 3 - *A relação aluno/professor num curso a distância, que ocorre pelo contato via fórum ou e-mail, facilita ou dificulta o processo de aprendizagem? Por quê?*

“O contato deve ser mantido sempre. Ele estreita os laços e ainda que virtual, cria afinidade entre os dois, facilitando, sem dúvida o processo de aprendizagem.” (A4) (grifo meu)

“Facilita. É mais uma via de comunicação, dentro espaço virtual, criando uma relação com a comunidade como um todo.” (A5) (grifo meu)

“Considerando que os cursos virtuais não perdem em qualidade para os cursos presenciais, eu acredito que esta relação é facilitada, pois o professor fica a disposição do aluno e toda vez que o aluno o acessa, é como se só estivesse ele na sala de aula e o atendimento a esse aluno fica exclusivo. Na sala presencial são vários alunos ao mesmo tempo, disputando a atenção do professor.” (A6) (grifo meu)

Normal, não creio que ocorra nenhuma dificuldade em relação aluno/professor na questão de aprendizagem.” (A7) (grifo meu)

“Acredito que a relação professor/aluno via fórum ou e-mail facilita sim o processo de aprendizagem, pois podem conversar e tirar dúvidas normalmente, apesar de que às vezes esse pode ser um meio um pouco criterioso para o professor se fazer entendido pelo aluno ou vice versa.” (A9) (grifo meu)

Percebe-se que esses dizeres são atravessados pelo discurso relativo à EAD, qual seja, conforme assinala E. Grigoletto (2011, p. 58), citando Moran⁶⁰, o de que

as tecnologias interativas vêm evidenciando, na educação a distância, “o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os envolvidos nesse processo” (2002), já que as NTICs (novas tecnologias de informação e comunicação) oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, *webs*, sites, fóruns, *chats* etc.) apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem perder velocidade. Assim, hoje, graças aos avanços dessas novas tecnologias, a interação entre professor e aluno pode se dar de forma não só assíncrona, mas também de forma síncrona, ocorrendo uma maior flexibilização do espaço-tempo.

O efeito de sentido é o de que as novas tecnologias surgem como um facilitador do processo de aprendizagem a distância, com benefícios inclusive para a “interação” de professor e aluno por ampliarem as possibilidades de comunicação pela flexibilização do espaço/tempo, superando até mesmo, em alguns casos, o contato direto de sala de aula, ideia contrária à analisada anteriormente. Tanto que, ao ser questionado sobre a facilidade de aprendizagem viabilizada pelos recursos tecnológicos *e-mail* e fórum, o aluno 6, num ato falho, relacionou o uso desses recursos como elemento facilitador “da relação aluno/professor” em vez do processo de aprendizagem, conforme requisitava a pergunta 3:

Pergunta 3 - *A relação aluno/professor num curso a distância, que ocorre pelo contato via fórum ou e-mail, facilita ou dificulta o processo de aprendizagem? Por quê?*

“Considerando que os cursos virtuais não perdem em qualidade para os cursos presenciais, eu acredito que esta relação é facilitada, pois o professor fica a disposição do aluno e toda vez que o aluno o acessa, é como se só estivesse ele na sala de aula e o atendimento a esse aluno fica exclusivo. Na sala presencial são vários alunos ao mesmo tempo, disputando a atenção do professor.” **(A6)** *(grifo meu)*

⁶⁰ MORAN, J.M. (2002). **O que é educação a distância**. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>, acesso em 09/04/2009.

Essa “troca despretensiosa” acaba por revelar um desejo inconsciente que, uma vez reprimido, se realiza no dizer desvelando uma verdade do sujeito-aluno, um saber que não se sabe (ou não se sabia): a relação aluno—professor não é fácil e a explicação para isso, em forma de oração explicativa, é a de que, ao contrário da sala de aula convencional, num curso a distância o “professor fica a disposição do aluno”, com “atendimento exclusivo” para ele não sendo necessário “disputar” a atenção do professor, fato, segundo o entrevistado, próprio da sala presencial.

Nesse caso, o desejo do sujeito-aluno parece não ser o saber, e sim a atenção do professor voltada única e exclusivamente para ele. Por um processo de virtualização, que, segundo E. Grigoletto (2011, p. 52), “constitui-se na passagem do empírico para o discursivo — que não se opõem, mas se complementam — inscrevendo-se num espaço próprio: o virtual”, o sujeito-aluno tem a ilusão de que, ao contatar o professor através de *e-mail* ou do fórum de discussão, ele de fato está “interagindo” com o professor “como se só estivesse ele na sala de aula”. Criam-se, assim, pela via do imaginário, representações de professor, aluno e sala de aula as quais, em outras circunstâncias, seriam impossíveis, o que comprova que a inscrição do sujeito no espaço virtual não ocorre de forma neutra, produzindo efeitos inclusive no espaço empírico.

Esses discursos conflitantes, materializados na cadeia discursiva por meio do termo “interação” e de suas construções parafrásticas analisadas acima, denunciam bem essa posição de entre-lugar em que se encontra o sujeito-aluno de EAD, própria do sujeito pós-moderno, “o sujeito descentrado construído pela linguagem, pelos discursos, pelo desejo e pelo inconsciente”⁶¹ (USHER, 1994, p. 2) (tradução minha), e apontam para o fato de que aprender tem a ver com o desejo do sujeito, com a passagem da significação para o desejo, e isso é singular, subjetivo.

Para desenvolver essa ideia, utilizo as palavras de Charlot (2000, p. 82):

É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor.

Por essa razão, a transmissão não está situada no campo das significações, já que

61 “(...) the decentred subject constructed by language, discourses, desire and the unconscious (...)”

a transmissão, por ocorrer na tangência de dois arcos — o que enuncia o desejo de ensinar e o que enuncia o desejo de saber — implica em um inesperado que remete a um jogo de presença-ausência; um jogo do qual só temos as regras e o local e, nunca, a certeza prévia de seu resultado. Assim, ao invés de a transmissão ocorrer por meio de uma apropriação que o professor possa fazer do aluno, do tipo “eu sei o que você deve saber”, ela se dará em um espaço vazio, em que impera o acaso, pois o professor não sabe o que o aluno deseja saber, mas o aluno supõe que o saber que ele busca está no professor. O enunciado do saber produzido pela enunciação do desejo de ensinar criará uma oferta que estabelecerá um ponto onde ocasionalmente o desejo de saber do aluno atracará (MENDONÇA FILHO, 2001, p. 100).

E, relacionado a isso, é pertinente citar ainda o que afirma Coracini (2007, p. 159) sobre “aprender”:

Aprender [...] não depende unicamente da metodologia nem unicamente do professor. É claro que um e outro podem colaborar para despertar o desejo do Outro, ou melhor, o desejo de ser o desejo do outro e, assim, ser amado, ser feliz... E isso depende prioritariamente do sujeito que se dispõe a acolher o outro, que se deixa transformar, não passivamente, mas de modo ativo, reflexivo, questionador...

Dessa forma, essa contradição que emerge no fio do discurso dos sujeitos-alunos de EAD, tanto com relação à interação mediada pelo computador quanto com relação à imagem do professor propriamente dito, próximo aspecto a ser abordado, põe em evidência a questão do papel das novas tecnologias e suas implicações para a constituição das subjetividades no contexto do ciberespaço.

2.3 O professor empírico-virtual

Incorporados por muitos, principalmente pelos que nasceram com o selo das novas tecnologias, como uma extensão da vida real, a saber, empírica, os ambientes virtuais de aprendizagem estão de tal forma por estes naturalizados que instauram uma relação de poder própria conforme as posições dos sujeitos nela se (re)configuram. Ainda que tanto o sujeito-professor quanto o sujeito-aluno já ocupem no imaginário lugares sociais que lhes demandam determinadas funções, a *internet* e, mais especificamente, os ambientes virtuais de aprendizagem estabeleceram um (re)arranjo dessas subjetividades, deslocando-as para um *entre-lugar*: entre o novo e o mesmo; entre o conhecido, o familiar

e o estranho, o estrangeiro; entre a unidade, a totalidade e a fragmentação, a não totalidade.

Isso porque, embora muitos dos entrevistados provavelmente estejam familiarizados com o uso do computador e dos recursos proporcionados pela *internet*, uma vez que são alunos-internautas, esses alunos virtuais, a deduzir da sua faixa etária de pós-graduandos, não são nativos digitais (conforme comentado no início deste capítulo), o que significa que eles foram formados pela escola convencional, ou seja, na modalidade presencial.

Considerando-se essas peculiaridades, compreende-se a heterogeneidade das posições do sujeito-aluno com relação à(s) representação(ões) de professor: ora próprias de alunos acostumados à aula convencional e, portanto, que veem o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aquele que ensina e avalia; ora próprias de alunos internautas, que consideram o professor como mediador da aprendizagem, posição em que ele compartilha com o aluno a função de “construtor do conhecimento”.

Segundo esse último discurso, próprio da teoria da dialética (PRETI, 2002, p. 4),

o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos (que chegam “prontos” nos livros didáticos) para tornar-se um “*mediador*” entre o sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido, um “*orientador*” de aprendizagem que oferece todo apoio para que o aprendente possa prosseguir com suas próprias pernas na caminhada da aprendizagem.

No entanto, esse discurso, apesar de não considerar o conhecimento como algo “previamente delimitado e definido”, de modo que o aluno o receba exatamente como o professor acredita que o tenha transmitido, tampouco considera o desejo como elemento estruturante do sentido e, por essa razão, indispensável ao processo da transmissão, a qual se torna, portanto, imprevisível. O discurso dominante, tanto no dito ensino tradicional, quanto na área da educação a distância, não contempla uma visão psicanalítica de educação, pois, de certa forma, parte do princípio de que há um mínimo de controle por parte do professor do processo de ensino e aprendizagem.

Tanto esse discurso é dominante que duas imagens contrastantes de professor são materializadas nas respostas abaixo dos entrevistados: a imagem do professor de sala de aula convencional e a do professor em EAD.

Pergunta 1 - *Do ponto de vista de aluno(a) de um curso a distância, que papéis você considera que um professor num ambiente virtual de aprendizagem deva desempenhar?*

“O papel do professor EAD é muito importante. O professor deve ser motivador e muito compreensivo, pois relacionamentos pela internet são complicados.” **(A1)** (*grifo meu*)

Logo nesse primeiro dizer, emerge, na superfície linguística, uma contradição entre o professor em EAD e o professor presencial; os atributos “motivador” e “compreensivo”, por evocarem um sentimento de afeição, remetem ao discurso relacionado ao professor tradicional, com o qual muitas vezes o aluno mantinha uma relação afetiva, construída ao longo da convivência de sala de aula e, no entanto, são associados ao sujeito-professor em EAD. Em outras palavras, o professor em EAD deve, segundo o dizer do sujeito-aluno, comportar-se como o professor convencional e a sua explicação para isso é o fato de os relacionamentos pela *internet* serem complicados.

Essa última formulação, estruturada em forma de oração explicativa, por sua vez, deixa implícita uma série de dizeres, quando se recorre ao interdiscurso: relacionamentos pela *internet*, sobretudo devido ao distanciamento espaço-temporal entre os interlocutores, são complicados, pois muitos mal-entendidos (sociais, políticos, religiosos, amorosos) são criados e têm repercussão no contexto empírico; na situação de comunicação a distância, não há o contato físico e, portanto, perdem-se as nuances gestuais e de entonação da voz e até mesmo de seu silenciamento, componentes não verbais também constitutivos do sentido e, por isso, estruturantes dos relacionamentos.

Esse desejo de encontrar no professor em EAD as mesmas características do professor convencional é também materializado no seguinte dizer:

“Acredito que os professores poderiam ser mais participativos, ministrando as aulas de forma mais efetiva, e não em miniblocos de 5 minutos ou através das videoconferências, cujos palestrantes nem sempre dominam o conteúdo do qual estão falando.” **(A2)** (*grifo meu*)

Mais uma vez, o sujeito-aluno espera encontrar no sujeito-professor em EAD características apreendidas da sua experiência de aluno de sala de aula convencional, mais comumente relacionadas à identidade do professor presencial, como “mais participativos, ministrando as aulas de forma mais efetiva”, práticas “naturalmente” associadas a esse último, as quais se opõem (e por essa razão são recusadas no dizer do aluno) àquelas próprias do professor em EAD, como aulas ministradas “em miniblocos de 5 minutos ou através das videoconferências”.

Acostumado à presença física e não apenas à imagem teletransportada do professor, o sujeito-aluno nega, em nível inconsciente, esse processo de virtualização do professor, pelo qual, segundo Lévy (1996, pp. 17 e 18), há uma “mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado”, em que a presença física do professor em sala de aula é substituída por sua participação numa rede de comunicação eletrônica e pelo uso de recursos e programas que favoreçam a realização da aula.

Assim, o professor, quando inscrito no espaço virtual, dirige-se ao aluno de um lugar de não-presença, outro traço da virtualização. Essa “desterritorialização”, no dizer de Lévy (*op. cit.*), ou seja, esse desprendimento do aqui e agora inevitavelmente provocará no outro-aluno um rearranjo das identidades às quais estava familiarizado. Por essa razão, “a virtualização é sempre heterogênese, devir outro, processo de acolhimento da alteridade” (LÉVY, 1996, p. 25). No entanto, sem se abandonar totalmente o conhecido, há, ao mesmo tempo, um acolhimento do novo, o que acaba por causar o estranhamento, abordado no item anterior, a respeito da interação, e agora aqui, com as imagens contraditórias de professor, materializadas nos dizeres seguintes:

“Um professor, de um curso a distância ou não, deve desempenhar o papel de mediador acompanhando o desenvolvimento de seus alunos. Não deve deixar morrer a empolgação, a animação e o amor ao aprendizado.” (A4) (grifo meu)

“Ele deve desempenhar o papel de mediador, sendo um elo muito importante entre o aluno e o conteúdo a ser ensinado, facilitando essa relação.” (A6) (grifo meu)

Nesses dois dizeres selecionados acima, o discurso do novo, evocado pelo termo

“mediador”, se entrecruza com o discurso do velho, porque já conhecido, em **A4**; “não deixar morrer a empolgação, a animação e o amor ao aprendizado” não são atitudes que se possa chamar de “mediadoras” em se tratando de processo de ensino e aprendizagem, por enfocarem mais especificamente emoções do que propriamente estimularem o pensamento crítico-reflexivo.

De acordo com o discurso pedagógico que postula o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, este deve favorecer uma postura reflexiva e investigativa, colaborando para a autonomia de pensamento e de ação do aluno e propiciando situações desafiadoras com vistas à construção do conhecimento, ações estas mais condizentes com o discurso que trata da EAD.

Outra concepção de professor presente nos dizeres dos entrevistados que, ao mesmo tempo em que evoca o discurso relativo à EAD, se choca com a imagem própria do discurso tradicional de ensino é a de “professor dialógico”, como se pode ver nas respostas seguintes:

“O professor de um curso virtual deve desempenhar sua principal função que é ensinar. Além disso, precisa ser um orientador bem dialógico, pois o curso a distância exige isso.”
(**A9**) (*grifo meu*)

Pergunta 2 - Aponte as principais semelhanças e/ou diferenças entre o professor de um curso a distância e o de um curso presencial.

“Semelhanças: ambos precisam dominar o conteúdo da disciplina que leciona; precisam ser professor orientador e dialógico.” (**A9**) (*grifo meu*)

O mesmo aluno (**A9**), em duas perguntas diferentes, faz menção ao “professor dialógico” e “orientador”, concepções defendidas por Bakhtin e Vygotsky, cujas teorias postulam a tese de que o conhecimento e o significado são construídos socialmente na interação com o outro, compatíveis, portanto, com o discurso que trata da EAD. Mas afirma, no período que precede esse dizer, que a “principal função” do professor de um

curso virtual é “ensinar”. Contrariamente, o ato de “ensinar” está social e historicamente, pelo percurso discursivo de seu uso, muito mais associado ao ensino tradicional ou monológico, em que o professor é considerado como o único possuidor de todo o conhecimento, sendo, por essa razão, o centro do cenário pedagógico, e em que ao aluno resta pouca oportunidade de interagir e de ter iniciativa ou de contribuir para a aprendizagem e para a construção do conhecimento, do que ao ensino dialógico, ao qual a função do professor como orientador está mais adequada.

Em se tratando de discurso pedagógico, o qual, para Orlandi (2003, p. 15), funciona como um discurso autoritário, entende-se por que essa imagem ideal de professor está associada àquele que ensina e a do aluno, àquele que aprende. Segundo a pesquisadora, “pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, *dizer e saber* se equivalem, isto é, *diz que z = sabe z*. E a voz do saber fala no professor” (*ibid.*, p. 21). Daí a principal função do professor, segundo o aluno 9, ser “ensinar”, função a partir da qual Orlandi analisa as formações imaginárias que funcionam no discurso pedagógico:

[...] parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e autossuficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B* (*ibid.*, p. 17).

Considerando-se esse princípio de funcionamento do discurso pedagógico, compreende-se por que, ao recorrermos à análise dos dizeres dos alunos entrevistados, à imagem do professor em EAD, materializada, como temos visto, nos dizeres destes, subjaz a imagem do professor tradicional, constitutiva do imaginário social tanto do aluno quanto do próprio professor, do qual se esperam as funções de “instruir”, “professorar”, “definir”, “avaliar”, razão pela qual ela emerge nos dizeres selecionados abaixo:

Pergunta 1 - *Do ponto de vista de aluno(a) de um curso a distância, que papéis você considera que um professor num ambiente virtual de aprendizagem deva desempenhar?*

“Deve ele desempenhar o papel de instrutor, professorando os alunos, definindo materia, exercícios, atividades extras, prazo e avaliando todos, interagindo sempre com o grupo,

motivando e acompanhando para avaliar desempenho, interesse, comprometimento.”
(A8) (grifo meu)

Da maneira como o fio discursivo acima foi formulado, as ações de “professorar”, “definir”, “avaliar”, “interagir” e “motivar”, por coordenarem-se entre si em forma de orações subordinadas, cuja oração principal é “Deve ele desempenhar o papel de instrutor”, passam a desempenhar não só a mesma função sintática, mas também adquirem um valor semântico semelhante, cujo efeito de sentido é o de que todas essas ações são complementares, pois explicam e exemplificam o “papel de instrutor” que um professor num ambiente virtual de aprendizagem deve desempenhar. (Con)fundem-se, assim, professor convencional e professor em EAD nesse acontecimento discursivo, espaço em que se realiza essa contradição (Orlandi, 2001), também materializada nos dizeres seguintes:

Pergunta 4 - *A prática da docência no Ensino Superior requer uma interação face a face de aluno e professor? Por quê?*

“Na minha opinião não. Desde que este professor já tenha experiência de docência. O professor vai precisar de prática para desenvolver uma metodologia que envolva o aluno, que motive. Principalmente alunos que nunca estudaram EAD.” (A1) (grifo meu)

“Não. O que mais importa é a capacidade do professor mesmo estando longe de avaliar o quanto de conhecimento o aluno conseguir adquirir.” (A7) (grifo meu)

Se a principal função que um professor de um curso a distância deve desempenhar é, segundo o aluno 9, conforme analisado mais acima, “ensinar”, ação que, conforme afirma Orlandi (2003, p. 17), “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, aparece como inculcar”, como promover a autoaprendizagem? Ou melhor, ela ocorre de fato em situações de EAD? Embora a situação de interlocução de um ambiente virtual de aprendizagem seja bastante diferente da de um ambiente de sala de aula convencional justamente pelo fato de que na primeira professor e aluno não estão face a

face, isso parece não provocar um deslocamento no sujeito-aluno com relação à representação de professor de um curso a distância. O sujeito-aluno continua associando o professor em situação de EAD com o professor convencional, cujas “atribuições” são, segundo alguns entrevistados, “instruir”, “professorar”, “ensinar”, “ministrar aulas”, “envolver” e “motivar” o aluno e “avaliar” a “aquisição” de conhecimento do aluno.

Esse discurso, cujo processo de ensinar e aprender é centrado na figura do professor, é fruto da teoria da prática educativa chamada de empirismo, segundo a qual cabe ao professor “o papel de repassar o conhecimento acumulado ao longo dos tempos pela sociedade e fazer com que o aluno passe a 'dominar' determinados conteúdos tidos como válidos e corretos para qualquer sociedade em qualquer fase de sua história” (PRETI, 2002, p. 2).

Como se vê, por mais que se pretenda instituir um “novo” processo de ensino e aprendizagem, o “velho” sempre emergirá na cadeia discursiva, uma vez que tanto o modelo de aula presencial quanto a representação de professor e a de aluno dessa modalidade de ensino são constitutivos da memória discursiva dos sujeitos envolvidos nessa situação de interlocução. Mas, se por um lado não há discurso totalmente novo (fruto do desejo inconsciente de ser o outro, ilusão da completude, sempre adiada), pela inevitável reincidência ou emergência do mesmo, por outro, mudadas as condições de produção, tampouco se preserva o mesmo, o idêntico, o imutável.

Isso significa dizer que as representações de professor de sala de aula convencional influenciam as representações de professor em EAD e são também por estas influenciadas numa via de mão dupla, principalmente em tempos de pós-modernidade, em que as identidades não são fixas, estanques, mas, ao contrário, são dinâmicas, inconstantes e indefinidas, fenômeno potencializado pelo processo da virtualização, aspecto aprofundado no *corpus* analisado no próximo capítulo.

As sequências discursivas que serviram aqui como *corpus* de análise nos permitem afirmar que o sujeito-aluno em EAD parece falar da posição de um aluno de sala de aula convencional que, por encontrar-se numa outra situação (a saber, na de aluno de um curso a distância), se vê “deslocado” por não identificar nem o professor nem a aula propriamente dita, com os quais ele se sentia familiarizado. Ao inscrever-se nessa nova discursividade, há um certo estranhamento materializado no dizer do outro-aluno, cujo resultado é essa transição entre o novo e o velho: o professor em EAD não é o centro do processo de ensino e aprendizagem, mas a ele é imputada a responsabilidade por “motivar”, “envolver” o aluno, para que de fato a “interação que se espera de uma aula”

aconteça, elemento “fundamental para a (re)formação do conhecimento”.

Considerando-se, portanto, as condições de produção do *corpus* ora analisado, a saber, questionário *on line* aplicado a alunos de um curso a distância, os quais, no entanto, tiveram toda sua formação escolar de acordo com os padrões da modalidade convencional de sala de aula aludida acima, torna-se compreensível a emersão de imagens conflitantes, materializadas nos dizeres desses alunos, ao se referirem à representação de professor em situação de educação a distância. Isso nos leva a concluir, assim como Galli (2011, p. 181), que

a subjetividade é, pois, um efeito, um resultado do processo de construção social em constante mudança, numa fabricação de desejos, exercida de si para si, que funciona no (ciber)espaço como simulação da realidade: simulacro (pós-)moderno. É nesse movimento histórico, social e cultural que o sujeito do mundo ciber se subjetiva: no deslocamento do atual para o virtual e do virtual para o atual, uma vez que, no imbricamento, cada um pode tomar “emprestado o papel do outro” (Deleuze [1968] 2006, p. 189)⁶².

Dessa primeira parte da análise, pode-se levantar como um dado conclusivo o fato de a representação de professor em situação de educação a distância no dizer do outro-aluno ocupar uma posição de *entre-lugar*: ao mesmo tempo em que a ele são associados atributos de um professor que não ocupa a posição central do processo de ensino e aprendizagem, desempenhando, nesse caso, a função de mediador ou orientador dialógico, características mais condizentes com a situação de interlocução a distância, são evocados, na cadeia discursiva dos dizeres do sujeito-aluno, sentidos que remetem à imagem do professor convencional, constitutiva da memória discursiva tanto deste quanto daquele, os quais, por essa razão, emergem na superfície linguística, mesmo que à revelia do sujeito.

Sujeito heterogêneo, o sujeito-professor em EAD assume uma nova posição discursiva no discurso pedagógico, sem, contudo, abandonar a sua imagem tradicional, com a qual, afinal, ainda se identifica e é identificado. Não se afirma, com isso, que o professor se comporta ora como o professor mediador, ora como o professor tradicional, como se essas representações fossem homogêneas em si e, portanto, facilmente delimitáveis a ponto de se alternarem de acordo com as contingências e, assim, não se misturarem, mas que ambas o constituem de modo que um determinado acontecimento (que é o encontro de uma memória com uma atualidade) faz uma representação aflorar

62 DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, [1968] 2006.

na cadeia discursiva com mais nitidez do que a outra e vice-versa, confundindo os limites entre uma e outra, como diz Coracini (2007, p. 223):

[...] ilusoriamente marcado por oposições polarizadas e estanques, o imaginário responsável pelo sentimento de identidade do sujeito-professor é atravessado pelo simbólico (valores) e com ele se choca para constituir o sujeito no espaço entre, no limiar que ofusca os limites, que embaralha as fronteiras entre o interior e o exterior, na tensão do conflito e da contradição — do discurso, da linguagem, do sujeito.

Feitas essas considerações, passamos agora para a análise do fórum de discussão, um mecanismo de comunicação mediatizada que, de certa forma, simula o ambiente de sala de aula e, por essa razão, instaura toda uma discursividade própria, com consequências para a constituição dos sujeitos aluno e professor e para a relação de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 5 – Modos de subjetivação nos ambientes virtuais de aprendizagem: o professor da era digital

Neste capítulo, é analisado o *corpus* de pesquisa formado pelos recortes discursivos selecionados entre os comentários postados no fórum de discussão do curso de pós-graduação investigado nesta tese.

Num primeiro momento, são explicadas as condições de produção em que esses dizeres foram formulados para então se proceder à análise das interlocuções, as quais se organizam em torno das categorias levantadas a partir da análise da materialidade linguística das sequências discursivas, que consistem nos comentários propriamente ditos postados pelos alunos.

*“Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje*

*Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomare
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé”*

Música “Pela Internet”, de Gilberto Gil

1 O funcionamento discursivo do fórum de discussão – suas condições de produção

As sequências discursivas que servem como *corpus* de análise deste capítulo constituem-se de recortes dos dizeres selecionados entre os comentários postados pelos alunos do curso de Pós-Graduação *lato sensu* a Distância em “Docência no Ensino Superior”, de uma universidade brasileira que oferece cursos presenciais e a distância. É necessário que se diga que a participação do fórum de discussão era obrigatória, uma vez que se tratava de uma atividade sujeita à avaliação.

Segue abaixo a transcrição da atividade de que trata o referido fórum de discussão:

Leia o artigo de Sartori e Roesler, intitulado “Comunidades Virtuais de Aprendizagem: espaços de desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura”, disponível em:

<http://www.pucsp.br/tead/n1ª/artigos%20pdf/artigo1.pdf>

(caso não consiga visualizar copie e cole o link no navegador de sua preferência.)

Reflita a respeito do conceito de comunidade virtual de aprendizagem e de quais as características das mesmas destacadas pelas autoras.

Prepare-se para participar do fórum de discussão.

Temas para discussão:

É possível falar de comunidades virtuais de aprendizagem na EAD?

O que precisa mudar na nossa prática?

Quais os vícios que precisam ser corrigidos?

Lembre-se de que a finalidade do fórum é discutir, portanto não se limite a simplesmente postar suas considerações, leia também as postagens dos colegas e discuta com eles seus pontos de vista.

Dicas:

1ª – Após ler o material do curso, acesse sua sala de aula, procure a aba FÓRUM > FÓRUM ATIVIDADE > FÓRUM DE DISCUSSÃO. Discuta e interaja com os colegas, destacando sua opinião sobre o assunto;

2ª – Faça comentários sucintos, e coerentes, levando em conta, também, as mensagens dos demais colegas, pois, os comentários serão avaliados.

3ª Leia atentamente o material, anotando as informações que você considerar de maior relevância;

Qualquer dúvida estou a disposição através da aba “tutoria”.

Este fórum de discussão ficou ativo durante os meses de março a maio de 2015. A participação do(a) tutor(a) praticamente se limitou à leitura dos comentários, já que, apenas em dois momentos, a tutoria se manifestou no fórum, que foram para abri-lo e para fechá-lo, fazendo ao final um comentário geral quanto à participação dos alunos e ao

aproveitamento da atividade.

Como a discussão é dirigida, ou seja, o assunto e os temas são predeterminados bem como a própria dinâmica da participação dos alunos é “controlada” pela tutoria, a qual determina até mesmo as ações a serem praticadas por estes, como “leia”, “reflita”, “participe”, “discuta”, “interaja”, “destaque”, “comente”, “anote” —, os comentários postados acabam girando em torno de discussões afins, de modo que se formam grupos norteados por abordagens feitas a partir dos temas sugeridos. Aliás, como observa Confuorto (2015, p. 106), a domesticação do corpo com vistas à disciplinarização parece ser um traço do discurso pedagógico. E essa domesticação se materializa pelo emprego de verbos no imperativo.

Dessa forma, as conversas e o modo como elas se articulam no fórum não surgem “espontaneamente”, posto constituírem uma atividade sujeita à avaliação (o que, sem dúvida, interfere na construção do discurso; por essa razão, supostamente essas conversas devem atender ao solicitado pela tutoria.). Ressalte-se que, conforme explicado no primeiro capítulo, que trata da EAD, as atividades nesses ambientes virtuais são controladas, de tal modo que até ficam registradas informações como a identidade dos alunos, horário e dia em que eles acessaram o fórum. É pertinente, portanto, considerar que esse tipo de demanda feito sobre os alunos compõe as condições de produção do *corpus* aqui analisado.

Para melhor atender aos objetivos desta pesquisa, os recortes discursivos que compõem este *corpus* de análise foram, portanto, agrupados em momentos de interlocução que se formaram a partir de temas surgidos nas discussões do fórum referente à atividade proposta. Vale mencionar que a redação dos comentários postados no fórum de discussão foi mantida tal como foi produzida e os destaques em negrito são meus. Dessa forma, o que determina a sua organização nesta pesquisa não é a ordem cronológica das postagens, e sim a ordem temática, como apresentado a seguir.

2 Professor versus Tecnologia: a mediação pedagógica através da mediação tecnológica

As interlocuções aqui agrupadas têm como tema justamente o papel do professor frente à tecnologia. Divididas em três momentos, as interlocuções obedecem aos

seguintes critérios: o tema em debate, os participantes envolvidos e o momento de formação dentro do fórum. Cada um dos participantes foi identificado como **P1**, **P2**... e assim por diante, assim como cada uma das vezes em que os participantes inserem um comentário foi chamada de “**turno**”. Por exemplo: **P1 - T2** se refere ao segundo comentário do participante 1 na interlocução em tela.

2.1 O professor tradicional *versus* o professor virtual

Considerando-se que, segundo a atividade proposta, era esperado que os participantes discutissem os temas sugeridos, elaborados em forma de pergunta, a saber, “É possível falar de comunidades virtuais de aprendizagem na EAD?”, “O que precisa mudar na nossa prática?” e “Quais os vícios que precisam ser corrigidos?”, nos dizeres relativos à segunda e à terceira questão, as quais se referem especificamente ao sujeito-professor, duas representações de professor são evocadas: a do professor tradicional, à qual está mais relacionado o contexto de sala de aula convencional, em que a interlocução entre os sujeitos professor e aluno ocorre de maneira presencial, e a do professor mais familiarizado com os recursos tecnológicos e, portanto, à qual se relaciona o contexto digital, próprio da EAD.

A cada uma delas, por sua vez, é atribuída uma série de valores pelos sujeitos e, em razão da maneira como esses valores são articulados no discurso, as representações acabam assumindo características às vezes mais, às vezes menos privilegiadas socialmente.

No primeiro turno de **P1** nesta interlocução, são indiciadas, em seu dizer, essas diferentes representações de professor:

P1 – T1 [...] O que falta a este grupo é ter objetivos comuns buscar um significado para todos, e cabe aos educadores aproveitar este momento que o mundo esta vivendo. A nós educadores resta romper com alguns vícios, achar que é o detentor do conhecimento, o presenteísmo, lousa e giz. Já temos como barreira o medo do desconhecido o que impede alguns alunos de avançarem assim como alguns professores. [...]

[...] A nossa prática é pautada na transmissão da informação e a cobrança, nossa avaliação, valoriza a memória, na EaD o mais importante é a interação que o aluno faz com o grupo, na auto avaliação, na construção de conhecimento que exige mais participação individual pois o aluno e responsável pelo seu próprio conhecimento. [...]

Considerando-se as condições de produção desse dizer — um sujeito-professor (a deduzir do emprego do pronome pessoal em primeira pessoa [“nós educadores”]) provavelmente da modalidade presencial, que, nessa situação de interlocução, fala da posição de sujeito-aluno num curso de Pós-Graduação *lato sensu* a Distância em “Docência no Ensino Superior” num fórum de discussão em circulação na internet —, a representação do professor de sala de aula convencional e tudo o que a ela se relaciona passam a desfrutar de menos prestígio em relação à representação do professor da modalidade a distância.

Ao afirmar que os professores (inclusive ele) têm de “romper com alguns vícios”, **P1** parece ocupar no discurso a posição do sujeito-professor que condena a imagem do professor convencional de sala de aula presencial, em razão do seguinte trecho retirado da sequência discursiva acima: “A nós educadores resta romper com alguns vícios, achar que é o detentor do conhecimento, o presenteísmo, lousa e giz.”. Há, no entanto, uma certa opacidade na maneira como essa ideia se materializa em seu dizer. A falta de uma relação sintática explícita entre os termos enumerados dá margem a efeitos de sentido opostos. A oração “achar que é o detentor do conhecimento” pode desempenhar, pela forma como ela se articula no período, diferentes funções: ela pode ser interpretada como um tipo de vício com o qual os educadores deveriam romper, ao se supor uma oração subordinada adjetiva explicativa subentendida pela elipse do pronome relativo *que* e do verbo *ser*: “A nós educadores resta romper com alguns vícios, [*que é*] achar que é o detentor do conhecimento”. Nesse caso, a ideia estaria coerente com a posição discursiva adotada.

Entretanto, enquanto oração subordinada substantiva objetiva direta que complementa o verbo “resta” — cuja estrutura, inclusive, é idêntica à da oração objetiva direta anterior “romper com alguns vícios” —, ela encerra uma ideia contraditória com a posição discursiva do sujeito indicada no parágrafo anterior, pois a leitura do período seria a seguinte: “A nós educadores resta *achar que é o detentor do conhecimento*”.

Essa ambiguidade estende-se ainda aos outros três termos igualmente enumerados na sequência da frase, a saber, “presenteísmo”, “lousa” e “giz”.

As possíveis leituras seriam “A nós educadores resta romper com alguns vícios, [*que são*] o presenteísmo, [*a*] lousa e [*o*] giz”; nesse caso, “presenteísmo”, “lousa” e “giz” seriam, assim como a oração analisada anteriormente, exemplos de vícios com os quais os educadores deveriam romper, ao integrarem a oração adjetiva. Ou, admitindo-se a

leitura contrária a esta, têm-se os seguintes objetos diretos: “A nós educadores resta achar que é o detentor do conhecimento, [**resta**] o presenteísmo, [**resta a**] lousa e [**resta o**] giz”.

A falta de paralelismo sintático entre os termos coordenados entre si — a saber, a oração “achar que é o detentor do conhecimento”, e os termos “presenteísmo”, “lousa” e “giz” — possibilita ainda uma terceira hipótese de leitura: “A nós educadores resta romper com alguns vícios, [**que é**] achar que é o detentor do conhecimento, [**com**] o presenteísmo, [**com a**] lousa e [**com o**] giz”. De acordo com essa possibilidade, ainda que o efeito de sentido seja igualmente negativo, os termos “presenteísmo”, “lousa” e “giz” não seriam considerados propriamente vícios, ao funcionarem como objetos indiretos do verbo “romper”.

Ademais, há que se considerar o emprego do termo “presenteísmo”. Embora não seja um vocábulo encontrado no dicionário, trata-se de uma expressão utilizada na área da medicina do trabalho. Segundo o médico do trabalho Sérgio Carvalho e Silva, pós-graduado em Medicina do Trabalho pela Universidade de São Paulo, “o termo diz respeito às pessoas que comparecem ao local de trabalho, mas, por variados motivos, não conseguem manter a produtividade e criatividade dentro do normal”⁶³. Presenteísmo significa, assim, estar fisicamente presente no ambiente de trabalho, mas de maneira improdutivo. Entre os motivos desse estado, os mais comuns são estresse, depressão, problemas domésticos, mau relacionamento com chefes e desmotivação. Em outras palavras, estar acometido de presenteísmo é estar fisicamente presente, porém mental ou intelectualmente ausente do serviço.

Em se tratando de professor convencional, o emprego desse termo na formulação analisada é compreensível. Sua “presença física” em sala de aula, mas sua “ausência mental” é bastante presumível, dadas as circunstâncias em que muitos professores, tanto da rede pública quanto da rede privada, se encontram atualmente no Brasil: desprovido da sua autoridade em sala de aula e, conseqüentemente, desrespeitado pelos próprios alunos e muitas vezes pelos pais destes, mal-remunerado e desvalorizado socialmente, o professor se vê totalmente desmotivado para produzir, mas, como tantos outros trabalhadores, precisa “estar presente” no seu serviço. Estresse, depressão e mau relacionamento fazem parte da rotina dos professores, o que explicaria o “presenteísmo”

⁶³ Dados retirados do artigo “Você sabe o que é Presenteísmo?”, disponível em http://www.iape.org.br/principal/index.php?option=com_content&view=article&id=181%3Avoce-sabe-o-que-e-presenteismo&catid=39%3Anoticias&Itemid=48#.Wc0kmfP4-t8. Acesso em 28 de setembro de 2017.

em sala de aula.

Portanto, o emprego desse significante no fio discursivo legitima todas as leituras levantadas acima: em se tratando de um aspecto indiscutivelmente negativo relacionado ao exercício da profissão do professor, o presenteísmo pode ser tanto um vício com o qual se deve romper quanto a única alternativa que “resta” ao professor, já que não lhe sobra mesmo outra opção.

Como diz Orlandi (2000, p. 39), o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz, e, num contexto de educação a distância como o aqui investigado, tudo aquilo que, de alguma forma, se opõe a esse contexto (lousa e giz e, por extensão, o presenteísmo e a detenção do conhecimento, conforme enumerado no dizer em questão), torna-se, sendo vício ou não, condenável.

O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986) registra para o termo “vício”, entre vários significados, os seguintes: “*S.m.* **1.** Defeito grave que torna uma pessoa ou coisa inadequadas para certos fins ou funções. **2.** Inclinação para o mal. [Nesta acepç., opõe-se a *virtude* (1).] **3.** Costume de proceder mal; desregramento habitual. **4.** Conduta ou costume censurável ou condenável; libertinagem, licenciosidade, devassidão. **5.** Qualquer deformação física ou funcional. **6.** Costume prejudicial; costumeira: *Tem o vício de roer unhas. Este cavalo tem o vício de derrubar o cavaleiro.*”.

Se representação “é a produção do sentido dos conceitos em nossas mentes através da linguagem” (HALL, 1997, p. 17) e se o sentido das coisas é dado pelo uso que fazemos delas bem como pelo que delas dizemos e pensamos e sobre elas sentimos (*ibid.*, p. 3), ao se admitir que essa prática deve ser mudada visto tratar-se de um “vício”, admite-se, portanto, que se deve mudar a própria representação de professor, uma vez que tudo o que até então esteve a ela relacionado é, a partir desse discurso, considerado um “defeito grave” ou uma “conduta” ou um “costume censurável ou condenável ou ainda prejudicial”. Até porque uma das perguntas oferecidas como tema de discussão (“Quais os vícios que precisam ser corrigidos?”) parte do pressuposto de que há vícios, que, portanto, devem ser “corrigidos”.

No segundo trecho selecionado do dizer de **P1**, depreende-se, da sua formulação, essa divisão de funções: de um lado, associada à representação do professor de sala de aula convencional está a prática do professor pautada na transmissão de informação e na cobrança, em forma de avaliação, que valoriza a memória, e do outro, relacionada ao professor em situação de interlocução de EAD, está a interação do aluno como responsável pela construção do seu próprio conhecimento, num processo de

autoavaliação, situação em que a figura do professor fica em segundo plano no cenário pedagógico.

Assim dispostas, o efeito de sentido é o de que essas práticas não só não se misturam, ou seja, o professor de sala de aula presencial e o da modalidade a distância “são” e “agem” das formas distintamente discriminadas acima, como também tudo o que se refere ao primeiro é considerado “vício” e, por essa razão, são atributos que devem ser abolidos; por conseguinte, o que se relaciona ao segundo, por raciocínio lógico, é considerado bom em si mesmo e, logo, deve ser adotado.

Corroborar esse discurso o dizer de **P2**, que, na sequência da dinâmica do fórum, se dirige a **P1**, no trecho transcrito a seguir:

P2 – T1 [...] No que concerne a mudança na nossa prática, penso enquanto aluna e futura professora, que o principal é estarmos abertos ao novo e dispostos a aprender com ele, não só para viabilizar a interação social, mas para entender que a educação é uma troca, pois cada pessoa tem uma bagagem e possui algo para contribuir.

Postado em 14/03/2015 11:25 - [Responder](#)

Partindo também do pressuposto, como sugerido por um dos temas para discussão, de que algo deve ser mudado na prática do professor, **P2** ressalta a necessidade de o professor estar “aberto ao novo e disposto a aprender com ele”. Colocados nesses termos, “novo”, no que se refere à prática do professor, é tudo aquilo que se opõe ao velho, porque já conhecido. Assim, à lousa e ao giz opõe-se o computador; ao presenteísmo, a distância; à detenção do conhecimento, a construção do conhecimento. Por um efeito ideológico, essa “nova” prática do professor, que se aproxima mais da preconizada pela EAD⁶⁴, torna-se necessária e, por isso, desejável. Reconfigura-se, dessa forma, a representação de professor, a qual parece estar, a partir de então, inextricavelmente associada ao uso da tecnologia, representação construída também no dizer de **P1**, em seu segundo turno ao dirigir-se a **P2** e a **P3**:

P1 – T2 Querida P2! Concordo com o que você coloca e também o colocado pelo colega P3 que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, adaptadas aos dispositivos da EaD traz o professor para uma nova era "digital" e que estes recursos devem contribuir: tanto para a aula ser mais interessantes, ampliar os horizontes dos alunos. Mas também concordo com o colega P3 que nem todos os alunos tem acesso a computadores e internet. Sei também que nosso aluno e nós professores não temos muita opção, pois essas mudanças estão ocorrendo no mundo inteiro, no entanto, estas novas estratégias também contribuem para a interação do aluno

⁶⁴ Esse discurso do “novo” relacionado à prática do professor, mormente no contexto digital, será tratado mais detalhadamente ao final desta interlocução.

com o conteúdo, colegas e professores.

Postado em 06/04/2015 20:54 - [Responder](#)

Nessa sequência discursiva, mais do que à representação do professor associar-se a tecnologia, esta parece suplantá-lo, uma vez que, no dizer de **P1**, são os recursos tecnológicos que contribuem tanto para a “aula ser mais interessante”, quanto para “ampliar os horizontes dos alunos”.

O discurso da tecnologia perpassa, assim, o discurso pedagógico na medida em que o acesso ao computador e à internet torna-se de tal modo uma prerrogativa do ensinar e do aprender que aquele professor e/ou aluno que, por algum motivo, são privados desse recurso tecnológico encontram-se em desvantagem em relação aos familiarizados com o meio digital.

Esse dizer, na verdade, ecoa o discurso de teóricos do uso das novas tecnologias na educação de apologia aos recursos tecnológicos, considerados, no contexto atual da pós-modernidade, como uma “necessidade sociocultural” e, por conseguinte, igualmente necessários para um ensino de “qualidade”:

A incorporação dos recursos tecnológicos ao ensino apresenta-se, assim, como estratégia para elevar a qualidade do ensino e para democratizar a educação. As inovações tecnológicas têm sido incorporadas ao processo educacional ao longo dos anos, transformando nossas concepções de ensino e de aprendizagem e, quando bem utilizadas, contribuindo para quebrar barreiras do ensino tradicional (ANDERSEN, 2013, p. 17).

Essa associação não ocorre, no entanto, sem que haja uma certa resistência por parte do sujeito-professor, resvalada no seguinte trecho, retirado do dizer de **P1** acima:

P1 – T2 [...] Sei também que nosso aluno e nós professores não temos muita opção, pois essas mudanças estão ocorrendo no mundo inteiro, no entanto, estas novas estratégias também contribuem para a interação do aluno com o conteúdo, colegas e professores.

Postado em 06/04/2015 20:54 - [Responder](#)

A inserção do fazer pedagógico no contexto digital parece ser um caminho sem volta, já que, segundo **P1**, não há “muita opção, pois essas mudanças estão ocorrendo no mundo inteiro”. Outros dizeres conflitantes são evocados nesse fio discursivo pelo emprego do significante “opção”: optar, por exemplo, por **não** aderir às mudanças que estão ocorrendo no mundo inteiro, materializadas pelo uso do computador em sala de

aula como ferramenta pedagógica, seria um desses dizeres constitutivos tanto do sujeito-professor quanto do sujeito-aluno, abafado, logo em seguida, pela adversativa “no entanto, estas novas estratégias também contribuem para a interação do aluno com o conteúdo, colegas e professores”, oração que, mesmo à revelia do sujeito, denuncia a heterogeneidade tanto do discurso quanto do sujeito, pela marca de polifonia que encerra.

Como afirma Authier-Revuz (1990, p. 28), em seu estudo enunciativo do sentido,

sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da “pontuação do inconsciente”.

Assim, a inscrição das estruturas de reformulações em cadeias argumentativas (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 122), que aqui se dá pelo uso do marcador argumentativo *no entanto*, traz inevitavelmente para o nível do enunciado um dizer completamente diferente do que se diz, pois toda oração adversativa tem como pressuposto o seu inverso: o fato de optar por **não** aderir às mudanças que estão ocorrendo no mundo inteiro seria justificado pelo de que essas novas estratégias **não** contribuem para a interação do aluno com o conteúdo, colegas e professores. Mas admitir isso, considerando-se o contexto digital em que o sujeito produz seu discurso, seria um contrassenso, até porque, como ele mesmo afirma, essas mudanças estão ocorrendo no mundo inteiro. Embatem-se, dessa forma, o discurso pedagógico avesso às mudanças tecnológicas e o discurso que deposita nelas a capacidade de promover a interação do aluno com o conteúdo, colegas e professores, atributo colocado como valor, sendo, por esse motivo, desejado e inquestionável.

Aliás, para Foucault, no dizer de Mansano (2009, p. 114), são essas forças que determinam os modos de subjetivação, atravessados pela dimensão histórica, fato que explica, portanto, as transformações pelas quais passa o sujeito, e no caso desta pesquisa, especificamente o sujeito-professor.

Partindo-se do princípio de que o sujeito “não está dado, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos” (*ibid.*, p. 115), a heterogeneidade do sujeito-professor em situação de educação a distância é um reflexo desse momento histórico pelo qual passa o ambiente escolar de virtualização dos sujeitos pela mediação tecnológica do processo de ensino e aprendizagem. Resultado dessa confluência de acontecimentos em que se entrecruzam experiências conhecidas, porque

já vividas, e experiências em construção, proporcionadas pelos recursos tecnológicos utilizados na educação, o sujeito-professor tampouco é um sujeito acabado que tem adicionadas a uma suposta “essência” características que o classificariam como “a” ou “b”. Nessa perspectiva, não se pode pensar numa identidade fixa e imutável, mas numa arena de vozes em que ora algumas delas são mais fortemente ouvidas, ora aquelas que estavam abafadas se fazem ouvir, mesmo que à revelia do sujeito, conferindo-lhe contornos mais ou menos estáveis, conforme as forças atuantes sobre elas.

Nesse sentido, compreende-se por que tudo o que evoca a representação de professor de sala de aula convencional é, nesse contexto cibernético de EAD, rechaçado, posto que não valorizado, como se pode deduzir do dizer de **P4**, em seu primeiro turno:

P4 – T1 Bom dia **P1**! Realmente com a afirmativa que nossa prática é pautada na transmissão de informação, o que me preocupa a fala que diz que também somos pautados na cobrança. [...] O sistema EAD, vem proporcionar esta oportunidade ao aluno, já que no campo virtual os leques do saber, do transmitir, do modelo professor-aluno e aluno-professor, são diversos. Temos como visto no texto, deixar nossos vícios para trás, pois neste meio o professor não é o que detém o conhecimento, e o aluno não é uma tábua rasa. [...] O professor deve ser um incentivador e não aquele que somente cobrar resultados, pois desta forma o aluno poderá apenas criar respostas programadas e que no futuro, não trará para ele um conhecimento pleno e nem mesmo a vontade de ser um aluno pesquisador, construtivo, questionador.

Postado em 17/03/2015 09:00 - [Responder](#)

No dizer de **P4**, contrapõem-se duas representações de professor: aquela cuja “prática é pautada na transmissão de informação” e de acordo com a qual o professor é o sujeito que “detém o conhecimento”, sendo, nesse caso, o aluno uma “tábua rasa”, e aquela segundo a qual o professor é um “incentivador” e “não aquele que somente cobra resultados”, o que, por conseguinte, interfere também na representação de aluno, que passa a ser visto como “pesquisador”, “construtivo” e “questionador”. A primeira, própria do sujeito-professor de sala de aula convencional e considerada, no dizer acima, como um “vício”, e a segunda, como explícito, promovida pelo sistema de EAD.

Não se admite, em nenhuma hipótese, a possibilidade de todas essas características constituírem ao mesmo tempo tanto o sujeito-professor tradicional quanto o sujeito-professor do contexto digital. Isso revela não só o desconhecimento, por parte dos professores-alunos do curso a distância investigado nesta pesquisa, da heterogeneidade constitutiva do sujeito, como também, em contrapartida à concepção

psicanalítica de sujeito, a visão cartesiana de sujeito-professor predominante no contexto escolar, mesmo em situação de educação a distância (em que, supostamente, não existiria esse tipo de sujeito, já que nela se condena o professor detentor do conhecimento, que, em razão disso, teria total controle sobre seu dizer), haja vista a “crença” no controle total do sujeito sobre suas ações: o simples fato de professor e aluno interagirem pelo meio digital já seria suficiente para que ambos adotassem determinada postura e não outra, ideia reforçada no dizer de **P1**, em seu terceiro turno, ao replicar a fala anterior de **P4**:

P1 – T3 [...] São novos paradigmas e isso requer novas posturas...O professor tem uma nova função: além de mediador, facilitador e ainda tem que atentar a motivar sua turma, com atividades significativas, levando em consideração o que o aluno traz consigo de conhecimento ou mesmo hipóteses, e assim neste novo ensinar não cabe uma avaliação que desconsidere como e o que foi aprendido e ensinado.

Postado em 06/04/2015 21:49 - [Responder](#)

Surgem, nesse dizer, novas representações de professor: “mediador”, “facilitador” e “motivador”. Recorrendo-se à memória discursiva, é evocado, por meio desses significantes, o discurso pedagógico segundo o qual ao aluno é atribuída uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem pelo qual se acredita que o conhecimento é construído em sala de aula através da interação social de alunos e professores. Ser professor mediador, facilitador e motivador está, dessa forma, em oposição a ser professor detentor do conhecimento, sendo, por essa razão, uma “nova” função. Nesse sentido, o professor deve “facilitar” a construção do conhecimento, a qual deve ocorrer a partir dos conhecimentos que o aluno já possui, oferecendo ao aprendiz condições para que ele prossiga em sua aprendizagem.

No entanto, no mesmo dizer, um pouco mais adiante, **P1** utiliza a expressão “novo ensinar” para se referir a essas funções do professor, a qual, contraditoriamente, remete ao discurso pedagógico tradicional, já que ao ato de ensinar está relacionado o fato de que quem ensina detém um conhecimento, que será transmitido àquele que é dele desprovido. Interpenetram-se, assim, o discurso do novo e do velho, do virtual e do tradicional, o que resulta numa representação híbrida⁶⁵ de professor: ele não mais detém

65 Tal qual em Bhabha, no entender de Souza (2004, p. 114), o conceito de *hibridismo* (como elemento constituinte da linguagem e, portanto, da representação) encerra a ideia de justaposição de pelo menos dois conjuntos de valores contraditórios e conflitantes para referir-se a questões relativas à identidade, por *representação híbrida* entende-se, nesta tese, a superposição de pelo menos duas representações conflitantes e contraditórias de professor, qual seja, a do professor tradicional de sala de aula presencial e a do professor virtual em situação de educação a distância, fenômeno decorrente do processo de

o conhecimento, porque a ele cabe agir como mediador, mas, sendo ainda “professor”, ele deve “ensinar”, como dizem **P1** e **P7** a seguir:

P1 – T4 Queridas colegas *P5* e *P6* concordo plenamente com vocês! **Mas ainda assim me preocupa esta nova geração que tem uma chuva de informações e que cabe a nós professores que aderimos a esta cultura cibernética a preocupação de ensinarmos como filtrar estas informações e transformá-las em conhecimentos.**

Postado em 06/04/2015 22:13 - [Responder](#)

P7 – T1 Boa noite gente, **poder estabelecer nossos horários é muito bom, mais como a *P1* falou, existe excessos de informações, e às vezes temos que filtrar para passar um conhecimento mais sólido aos alunos.** As vídeos aulas são ótimas e o conteúdo que é dado tanto em pdf poderia ser todo em áudio como é em alguns trechos, pois é mais fácil o entendimento ouvindo e depois recapitular lendo e fazendo suas próprias anotações.

Postado em 07/04/2015 17:11 - [Responder](#)

Embora sejam sujeitos-alunos no curso *lato sensu* a distância “Docência no Ensino Superior”, **P1** e **P7** ocupam, no dizer acima, a posição discursiva de professor tradicional, depreendida nas seguintes materialidades linguísticas “[...] cabe a nós professores que aderimos a esta cultura cibernética a preocupação de ensinarmos como filtrar estas informações e transformá-las em conhecimentos.” e “[...] existe *[sic]* excessos de informações, e às vezes temos que filtrar para passar um conhecimento mais sólido aos alunos.”, respectivamente.

As ações de “ensinar”, “filtrar informações” e “passar conhecimento”, atribuídas ao professor pelos sujeitos em interlocução no fórum, vão de encontro à representação por eles mesmos defendida, qual seja, a de ser um mediador e facilitador. Assim, o próprio **P1**, que, no terceiro turno, afirmou que o professor tem uma “nova” função, que é justamente a de ser mediador e facilitador, nesse momento alega que cabe aos professores (inclusive ele, pelo uso da primeira pessoa do plural) “ensinar como filtrar as informações e transformá-las em conhecimentos”.

Vê-se, com isso, que o sujeito ocupa essa posição de entre-lugar: ao mesmo tempo em que ao professor associam-se os atributos “mediador” e “facilitador”, próprios da representação de professor de educação a distância e responsáveis, portanto, em deslocar o professor do contexto tradicional, situando-o num contexto digital, desse mesmo sujeito é esperado o ato de “ensinar”, tão naturalmente atribuído ao professor de sala de aula convencional pelo discurso pedagógico tradicional, representação inclusive

virtualização tanto do professor quanto do aluno. Essa representação, por sua vez, denuncia a posição de entre-lugar do aluno propriamente dito, discutida em ambos os *corpora* de análise desta pesquisa.

historicamente anterior à primeira. E esse entrecruzamento de representações torna-se ainda mais compreensível se se considerarem as condições de produção desse discurso: o sujeito ocupa a posição discursiva de sujeito-aluno de um curso a distância que se dirige a outros sujeitos em situação de avaliação *on line* se pronunciando quanto aos “vícios” da prática de professor, mas, em seu dizer, emerge, ainda que a sua revelia, o discurso próprio do professor tradicional, o qual afinal, ainda que seja o alvo de críticas, é constitutivo do seu dizer, posto que remete à sua memória discursiva de sujeito-professor. Configura-se, nesse momento, em razão do fenômeno da virtualização, o sujeito empírico-virtual: os participantes **P1** e **P7** são, ao mesmo tempo, sujeito-professor presencial e sujeito-aluno internauta.

Outro efeito de sentido que emerge desses fios discursivos é o de que as representações tanto do professor quanto da sala de aula tradicionais parecem ser necessariamente ruins; em outras palavras, é como se o professor mediador, orientador, aquele do qual se espera que propicie aos alunos condições para a construção do conhecimento, fosse uma prerrogativa do contexto digital, ou seja, como se o professor não pudesse atuar dessa forma na modalidade presencial e o seu inverso também: como se na modalidade a distância não ocorressem igualmente situações de mera transmissão de conteúdo. Acresce-se também a tudo isso o fato de que atuar de maneira expositiva, em quaisquer das situações, é em si, pela maneira como se articulam os dizeres na dinâmica do fórum ora analisado, um atributo negativo.

Essas representações de professor não eliminam, com isso, um certo conflito — em que a representação virtual é tida como a ideal e, portanto, a que deve ser seguida, e a convencional, embora constitutiva, é vista como aquela que deve ser “evitada”, posto que não promove o “verdadeiro” conhecimento — materializado no seguinte dizer de **P4**, ao final desta interlocução:

P4 – T2 Oi **P2**! Essa possibilidade de interação de várias pessoas com pensamentos diversos e culturas diversas é, acredito, o que nos proporciona um novo leque de ensino-aprendizagem dentro do sistema EAD. Mas, também é um sistema que nos obriga estarmos mais atentos ao que se passa em todo o mundo. Nos dias de hoje, discute-se assuntos infinitos na rede, e os meios para que um aluno possa investigá-los é infinito. Existem vários autores, vários textos, trabalhos, que podem levá-los a conhecer melhor. **Neste campo, vemos claramente uma oportunidade do professor ser aquele capaz de mediar a aquisição do conhecimento, através da orientação e acompanhamento em salas virtuais e fóruns de debates. Porém, há de tomar cuidado de não se cair na mesmice de uma sala de aula. Capacitar o professor a interagir com seus alunos neste campo e não apenas ser o transmissor do conhecimento, mas se co-participante do conhecimento juntamente com seu grupo de alunos.**

Na formulação “Porém, há de tomar cuidado de não se cair na mesmice de uma sala de aula.”, alguns dizeres emergem quando se recorre ao interdiscurso: a sala de aula está associada a uma prática rotineira, evocada pelo significante “mesmice”, cujo uso denota um valor pejorativo, pois, como o próprio dicionário registra, o termo significa “ausência de variedade ou de progresso; inalterabilidade. Marasmo, pasmaceira” (FERREIRA, 1986). Ao se relacionarem esses atributos ao contexto de sala de aula, sobretudo à prática do professor, como focado no dizer de **P4** acima, tudo o que a ele diz respeito assume um valor negativo se comparado ao que se refere ao contexto de EAD, cujo “local” em que se dá a ação pedagógica é, inclusive, bem diferente da sala de aula convencionalmente concebida: salas virtuais e fóruns de debates.

Colocado nesses termos, o que se deduz é que professor de sala de aula presencial é diferente de professor de sala de aula virtual; o primeiro é o “transmissor do conhecimento” e o segundo, o “mediador”, o “coparticipante do conhecimento”. E como **P4** adverte **P2**, a quem ele se dirige no início deste turno, de que se deve “tomar cuidado de não se cair na mesmice de uma sala de aula”, ser transmissor do conhecimento torna-se, nesse dizer, algo ruim, perigoso, sendo, portanto, a postura correta, e por isso desejada, ser coparticipante do conhecimento. E mais: a expressão “tomar cuidado de não se cair em algo” denota que há um risco iminente de se cometer algo reprovável — no caso, de o professor agir em ambientes virtuais como ele age em sala de aula presencial — e que justamente por isso tem de estar atento para não ceder aos “vícios”. Parafraseando-se a fala de **P4**, tem-se “há de tomar cuidado de não se cair nas *drogas*”, entorpecente viciante, altamente prejudicial ao usuário e aos que com ele convivem também, assim como a *mesmice de uma sala de aula* é, pela função sintática semelhante que desempenha na oração, igualmente viciante e prejudicial ao professor e aos alunos que com ele convivem.

Esse dizer que exorta à necessidade de “não ceder aos ‘vícios’” indicia que esses “vícios” (os quais se referem, como analisado acima, à prática associada à do professor de sala de aula presencial) são constitutivos do sujeito-professor, quer seja o professor tradicional quer seja o professor virtual; do contrário, não haveria riscos de “se ceder” a eles.

Nesse sentido, a panaceia contra esse “mal” seria, pelo que se deduz da dinâmica dos dizeres das sequências discursivas analisadas nesta interlocução, portanto, a

tecnologia e todas as suas implicações, ideia materializada pela recorrência do significante “novo” nos seguintes fios discursivos:

P4 – T1 Divide-se o conhecimento em estímulo proporcionando desta forma o criar e o ser de **um novo modelo de aprendizagem**. O professor deve ser um incentivador e não aquele que somente cobrar resultados, pois desta forma o aluno poderá apenas criar respostas programadas e que no futuro, não trará para ele um conhecimento pleno e nem mesmo a vontade de ser um aluno pesquisador, construtivo, questionador. Postado em 17/03/2015 09:00 - [Responder](#)

P1 – T3 Essa flexibilidade vem acompanhada de responsabilidade, demorei muito, e ainda, acredito que tenho que aprender mais sobre o tema em discussão. **São novos paradigmas** e isso requer **novas posturas...**O professor tem **uma nova função**: além de mediador, facilitador e ainda tem que atentar a motivar sua turma, com atividades significativas, levando em consideração o que o aluno traz consigo de conhecimento ou mesmo hipóteses, e assim neste **novo ensinar** não cabe uma avaliação que desconsidere como e o que foi aprendido e ensinado.
Postado em 06/04/2015 21:49 - [Responder](#)

P2 – T2 Creio que o grande vício a ser corrigido é o individualismo exacerbado, pois ninguém vive sozinho e ter consciência de que cada pessoa é boa em determinada atividade. Então vamos tentar, de fato, socializar, interagir com o fito de **criar o novo, uma nova modalidade de educação**.
Postado em 14/03/2015 11:36 - [Responder](#)

P4 – T2 Oi P2! Essa possibilidade de interação de várias pessoas com pensamentos diversos e culturas diversas é, acredito, o que nos proporciona **um novo leque de ensino-aprendizagem** dentro do sistema EAD. Mas, também é um sistema que nos obriga estarmos mais antenados ao que se passa em todo o mundo.
Postado em 17/03/2015 09:13 - [Responder](#)

Nos trechos selecionados acima, o significante “novo(a)” qualifica uma série de outros significantes, todos relacionados ao contexto educacional:

Ao se enfatizar a necessidade do “novo” na educação, reforça-se, ainda que em nível inconsciente, a emergência do velho, que, no contexto educacional, relaciona-se à prática tradicional de sala de aula presencial. Assim, em oposição ao “novo” está o “velho modelo de aprendizagem” (centrado no professor e não no aluno), os “velhos paradigmas” (o professor como fonte do saber e detentor de todo o conhecimento e o aluno como receptáculo das informações do professor), as “velhas posturas” (o professor que avalia e cobra), a “velha função” (ensinar, julgar, avaliar, punir ou premiar), o “velho ensinar” (o professor transmite as informações em vez de ser o mediador entre o conhecimento e o aluno), a “velha modalidade de educação” (educação convencional de sala de aula presencial), o “velho leque de ensino-aprendizagem” (todos os aspectos mencionados que, de alguma forma, remetem à situação do professor como centro do processo de ensino e aprendizagem e do aluno como tábua rasa). Dessa forma, esses dizeres são evocados na cadeia discursiva, ainda que à revelia do sujeito, e servem, inclusive, “de alicerce para a aceitação do novo” (CORACINI, 2011, p. 28), sobretudo nesse contexto digital de educação a distância, situação comunicativa por si só inovadora, já que

as discursividades contemporâneas — sobre a globalização, a tecnologia, a virtualidade, o conhecimento — são práticas que, como muitas outras, parecem governar o sujeito e fazer com que uma “nova” ordem de discurso e “novos” regimes de verdade (Foucault 1971 [2003]) impliquem na constituição das identidades (GALLI, 2011, p. 177).

Se se considerar que alguns desses professores-alunos que postaram esses comentários no fórum de discussão são, ao mesmo tempo, sujeitos-professores tradicionais, compreende-se mais ainda essa heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seus discursos, afinal ele é o sujeito-professor que ele próprio critica enquanto aluno virtual. Configura-se, como dito anteriormente, o sujeito-professor empírico-virtual, o qual, ao se multiplicar pelo processo da virtualização, tratado no final do capítulo três desta pesquisa, ocupa dois espaços ao mesmo tempo: o espaço empírico físico da sala de aula e o espaço digital do ambiente virtual. Um *moi* empírico, materializado na pessoa do professor propriamente dita em sala de aula, e um *moi* virtual, materializado nos píxels exibidos no computador. Daí as representações de professor, mudadas as situações discursivas, também sofrerem modificações e, conseqüentemente, interferirem na identidade do sujeito-professor.

Vistos dessa perspectiva, esses dizeres revelam um desejo do novo que “supriria” as carências da sala de aula convencional, respondendo, inclusive, ao próprio discurso da EAD de autonomia do aluno e de inovação na educação.

E essa inovação da educação implica, inevitavelmente, inovação da representação do professor, assunto tratado na próxima interlocução.

2.2 O professor mediador

Nesta interlocução, as representações do professor como “mediador” e “orientador” parecem ser uma unanimidade entre os interlocutores, o que não impede, entretanto, que aflorem, na cadeia discursiva, dizeres contraditórios que deslocam o sujeito para outras posições dentro do discurso.

Numa primeira leitura, percebe-se, pela recorrência de construções parafrásticas, que a ideia de “mudança do papel do professor” é a tônica desta interlocução, iniciada pelo dizer de **P3**:

P3 – T1 O que já está mudando é a visão de que o professor é o responsável por tudo, pela formação do aluno , o professor aparece como facilitador estando em comunhão com o grupo e o grupo em comunhão com o professor causando uma discussão agradável e capaz de tirar muitas dúvidas existentes, pois aqui a uma troca de experiências.

Postado em 20/03/2015 16:53 - [Responder](#)

O trecho destacado em negrito contrapõe duas representações do professor, em que a segunda, qual seja, a do “professor facilitador”, surge como a “nova”, a que sucede a do professor “responsável por tudo, pela formação do aluno”, que seria a do “professor tradicional”. Nessa lógica, a tradição não é vista como algo a ser valorizado, devendo, portanto, ser superado, transformado, ideia que se deduz do dizer de **P11** abaixo, ao corroborar o dizer anterior de **P3** no que se refere à mudança do papel do professor:

P11 – T1 Realmente P3 e P10, o papel do professor hoje passa por uma grande transformação, na qual ele assume uma postura mediadora, que permite ao aluno construir seu próprio conhecimento, entretanto nem todos estão preparados para se enxergar nessa nova visão do papel docente, ainda enfrentamos bastante resistência de profissionais que, infelizmente, acreditam que são os transmissores do conhecimento e não mediadores.

Postado em 21/03/2015 11:07 - [Responder](#)

“Permitir ao aluno construir o próprio conhecimento”, ação atribuída no dizer de **P11** ao professor mediador, parece ser a nova palavra de ordem, e não aceitar isso é negar a própria função docente, ideia resvalada na formulação “entretanto nem todos estão preparados para se enxergar nessa nova visão do papel docente”, que, em forma de oração adversativa, coloca o sujeito enunciador na posição de professor mediador e o distingue dos que ainda não se identificam com essa nova função. Considerando-se as condições de produção desse dizer, a saber, a posição de sujeito-aluno participando de um fórum de discussão que funciona como uma atividade para avaliação de um curso a distância, a crítica à postura docente que se nega a assumir um papel de mediador atende, supostamente, às expectativas do avaliador, o que explicaria o fato de essa ideia encontrar-se assim materializada linguisticamente.

E essa posição é reforçada pelo trecho posterior, que encerra a sequência discursiva acima: “ainda enfrentamos bastante resistência de profissionais que, infelizmente, acreditam que são os transmissores do conhecimento e não mediadores”. Pelo emprego do pronome pessoal da primeira pessoa do plural, criam-se dois grupos de sujeitos-professores: “nós”, ou seja, os professores mediadores, que, portanto, mudaram a sua postura docente, grupo no qual o sujeito enunciador parece se incluir, e “eles”, os profissionais “resistentes”, que se negam a ser mediadores porque se acreditam transmissores do conhecimento, traço que os colocaria numa posição negativa em relação ao primeiro grupo, ideia deduzida pelo emprego do advérbio “infelizmente”.

Assim colocadas, essas representações não só parecem ser diferentes como

também incompatíveis e excludentes: ou se é mediador ou se é transmissor de conhecimento. Novamente aflora, na cadeia discursiva, esse desconhecimento da heterogeneidade constitutiva do sujeito e a crença no controle total das suas ações, conforme observado na primeira interlocução deste grupo.

Nesses termos, ser professor é saber agir segundo essa nova palavra de ordem, e resistir a isso é afastar-se dessa “verdadeira” representação de professor. Neste momento, cabe a proposição de Foucault ([1979] 1998, p. 14) a respeito do que vem a ser “verdade”:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade.

Nesse sentido, os discursos que circulam nos ambientes virtuais de aprendizagem, como é o caso desses comentários retirados de um fórum de discussão em circulação na internet, também podem ser vistos como regimes de verdade, se se considerar, como Gore (1994, pp. 10 e 11), que

discursos alternativos ou competidores, embora tendo que funcionar no contexto dessa política geral de verdade na educação, constroem suas próprias versões de verdade, suas próprias versões daquilo que conta, de quem está autorizado a falar. Isto é, eles também podem ser vistos como regimes de verdade.

E esses dizeres dos professores-alunos que compõem esta interlocução evocam o discurso da mediação pedagógica e das novas tecnologias na educação, tão difundido pelos teóricos dessa área, como o que segue:

O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico (MASETTO, 2013, p. 142).

Daí esse discurso do professor como mediador do conhecimento — em que o protagonista do processo de ensino e aprendizagem se desloca para a figura do aluno,

tendo se originado, na verdade, na e para a sala de aula presencial com a teoria de Vygotsky ([1934] 2005) — ter ganhado força e se expandido exponencialmente na modalidade a distância, tanto que essa representação do professor como mediador no contexto digital foi igualmente evocada no *corpus* desta pesquisa formado pelos questionários aplicados a esses mesmos alunos do curso a distância aqui investigado, mais expressivamente na categoria do professor empírico-virtual, analisada no capítulo anterior.

Se se levar em consideração que a presença física do professor nessa situação de interlocução é algo irremediavelmente inviável, torna-se bastante compreensível por que essa “nova” representação do professor se constitui como uma verdade no discurso da EAD, materializada nos dizeres dos interlocutores, como no de **P12**:

P12 – T1 Mas esse papel do professor como mediador já vem mudando faz tempo. Não se aceitam mais aulas onde o professor é o único a transmitir conhecimentos.

Postado em 25/03/2015 20:00 - [Responder](#)

Para corroborar a ideia da mudança, **P12** alega, em forma de voz passiva, que “aulas onde o professor é o único a transmitir conhecimentos não são mais aceitas”. Por quem? Pelos próprios professores? Pelos alunos? Pela coordenação pedagógica? Pelos pais? E o que significa efetivamente não se aceitarem mais aulas assim? Significa que elas não existem mais de fato, deixaram de ser praticadas em sala de aula, ou que elas existem e, por essa razão, são condenadas? Ao mesmo tempo em que o sujeito tenta delimitar o sentido, controlar os efeitos do seu dizer, ele expõe, ainda que num nível inconsciente, essa multiplicidade de sentidos que se entrecruzam, pois a elipse do agente da passiva, ao deixar em aberto a identificação desse termo, aponta para várias e imbricadas redes de sentido. Dizer que o professor não aceita mais aulas em que ele próprio é o único a transmitir conhecimentos não é o mesmo que dizer que os alunos é quem não aceitam mais essa situação. Na primeira hipótese, por exemplo, o professor ocupa uma posição de autonomia com relação ao seu fazer pedagógico, a qual, uma vez explícita pelo próprio professor, poderia soar até como um ato de rebeldia ou insubordinação perante a coordenação pedagógica; já na segunda, ele passa inversamente a uma situação de dependência com relação ao aluno, e isso certamente tem consequências para a sua imagem perante não só os alunos como também a coordenação pedagógica e os pais. O mesmo se pode pensar nas outras hipóteses

aventadas acima com relação à mudança do agente da passiva. Em cada uma delas, a imagem do professor sofrerá uma alteração, que pode tanto projetá-la socialmente quanto colocá-la numa posição de inferioridade e desvantagem.

Assim, a omissão do agente da passiva — admitindo-se tanto a possibilidade de não ter sido intencional, quanto a de ter sido fruto de uma atitude deliberada por parte do sujeito enunciador — não é gratuita e suscita uma gama variada de efeitos de sentido, que se esconde sob uma suposta transparência da linguagem.

No entanto, privilegia-se, no plano discursivo, pela reiteração de um dizer nesta interlocução do fórum de discussão, um “modelo” de aula e de professor em detrimento de outro, o que produz o efeito de pertencimento a um grupo, de existência de uma “nova” identidade fixa e imutável, o que a tornaria, portanto, facilmente reconhecível entre seus pares. Isso porque, como afirma Bauman (2005, p. 83 e 84), “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado...”. Daí talvez esse dizer que ecoa nos diversos dizeres desta interlocução como que fundamentando a posição discursiva assumida. Sendo a ideologia a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, posto que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer (ORLANDI, 2000, p. 46), reforça-se um sentido como que para garantir sua suposta transparência, mas, ao funcionar pela ideologia e pelo inconsciente, o sujeito discursivo é como que “traído” pelo próprio dizer ao aflorarem, na cadeia discursiva, denunciando a heterogeneidade constitutiva, outros dizeres, os quais, enfim, colocam-no numa posição contraditória, como é o caso de **P14**, em seu dizer abaixo:

P14 – T1 É isso mesmo, o papel do professor mudou totalmente. [...] Mas o papel do professor deve o mediador [sic] entre o aluno e esta informação massificada da internet, ou seja, ele tem o papel de orientar o aluno em como usar esta facilidade, extrair o máximo, filtrar o que não presta, enfim utilizá-la como parceira, mas que ela não seja a fonte do conhecimento, e sim, que continue sendo o professor.

Postado em 26/03/2015 16:32 -[Responder](#)

Ao concordar com os seus interlocutores no que se refere à mudança do papel do professor, que, segundo o sujeito enunciador desse dizer, deve agir como “o mediador entre o aluno e a informação massificada da internet”, no desdobramento do seu dizer pela duplicação da formulação em “ou seja, ele tem o papel de orientar o aluno em como usar esta facilidade, extrair o máximo, filtrar o que não presta, enfim utilizá-la como

parceira, mas que ela não seja a fonte do conhecimento, e sim, **que continue sendo o professor.**”, **P14** parece assumir, a despeito de sua opinião sobre a mudança do papel do professor, a posição discursiva de professor tradicional, pois afirma que este deve continuar sendo a fonte do conhecimento, não delegando esse papel à *internet*.

Sob a aparente unicidade da cadeia discursiva, o outro é inscrito no fio do dizer por meio de uma marca da heterogeneidade mostrada, qual seja, a que Authier-Revuz (1990, p. 30) classifica como *autonímia simples*, por haver uma ruptura sintática na linearidade da cadeia pela inserção do termo *ou seja*. A esse respeito, é elucidativa a explicação da linguista (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 134): “É o caráter 'normal', 'óbvio', *um*, do emprego de uma palavra-instrumento transparente que está suspenso pela modalidade autonímica: a 'alteração' local da transparência indica que, neste ponto de seu dizer, o enunciador encontra 'outro'”.

No caso do dizer analisado, o outro é o que o sujeito tenta negar, mas que, justamente por esse motivo, emerge na cadeia discursiva, evocando o discurso outro, pois, como se sabe, ser a “fonte do conhecimento” não é um atributo próprio de professor mediador; pelo contrário, é desempenhar a função de protagonista do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, de transmissor do conhecimento — papel amplamente criticado nesta interlocução, restando ao aluno ocupar uma posição passiva, de receptor da informação.

Aliás, ao se lerem as sequências discursivas que compõem esta interlocução, a impressão que se tem é a de que todas elas correspondem, na verdade, ao dizer de um único sujeito enunciador, tamanha a semelhança entre elas no que diz respeito à representação do professor: todos, impreterivelmente, são unânimes em afirmar que o papel do professor é ser “mediador”, com pequenas variações como “facilitador” e “orientador”, cujos sentidos, no contexto digital de educação a distância, se entrelaçam. Não há sequer um professor-aluno que discorde desse ponto de vista.

Afora a circunstância de avaliação para a qual foi formado esse fórum de discussão, o fato mesmo de esses comentários estarem postados num ambiente virtual já interfere na sua formulação. A inscrição de um sujeito-aluno-internauta não é a mesma da de um sujeito-aluno-presencial. Os dispositivos que determinam o modo de subjetivação no contexto digital são diferentes dos empreendidos no contexto empírico, de modo que a maneira como o sujeito se comporta num ambiente empírico é diferente da maneira como esse mesmo sujeito “se comporta” no ambiente virtual.

Por exemplo, é comum e até “natural” se deparar com *selfies*⁶⁶ no *facebook*, nas quais, embora se retratem pessoas distintas, estas fazem poses e expressões faciais que se repetem. É o caso, por exemplo, das chamadas *duck face*, ou cara de pato, em que a pessoa faz uma cara engraçada mandando beijinho. Não só o tipo de foto se repete, mas também as legendas que as acompanham reproduzem estruturas sintáticas semelhantes, que remetem a essa condição de produção específica.

À semelhança do que acontece nas redes sociais, o modo de subjetivação da EAD, conquanto se refira a um ambiente com propósitos acadêmico-pedagógicos, parece se basear nessa mesma repetição facilmente identificável em outras situações enunciativas mediadas pela *internet*. Ao priorizar as representações coletivas, resultado do discurso dos mercados, tratado no capítulo dois, o sujeito-consumidor (que é também o aluno-internauta, que paga o curso em EAD, cujo produto oferecido é o ensino, garantido por um certificado) produzirá os significantes mestres que o representarão. Disso decorre que todos que se encontram nessa mesma situação passam a ter a mesma opinião, cujo efeito é o da identificação. Acreditando expressar a “sua” opinião, o professor-aluno reproduz uma opinião coletiva, construída discursivamente e tida como “verdadeira”. Até porque todos “pertencem” a um mesmo grupo, “logo” ter a mesma opinião é mais do que esperado, efeito de sentido das comunidades virtuais.

Esse modo de subjetivação que não promove a singularidade, próprio da sociedade pós-moderna de consumo, é efeito justamente da visão proioncêntrica, que tem na mercadoria o elemento central; a consequência, em termos gerais, é a produção de sujeitos cada vez mais semelhantes, tal qual mercadorias, produzidas em série para serem consumidas e descartadas em série. Isso é “o que faz a sociedade de consumo”, como diz Orlandi (2012, p. 221), “com o indivíduo: perda de singularidade, de criatividade, de imaginação, a consciência de si”.

2.3 O professor mediador e a tecnologia

As interlocuções, neste momento da discussão no fórum, continuam enfocando o

⁶⁶ *Selfie* é uma palavra em inglês, um neologismo, com origem no termo *self-portrait*, que significa “autorretrato”. Refere-se, portanto, a uma foto tirada pela própria pessoa que aparece na foto, geralmente feita com um celular que possui uma câmera incorporada, como um *smartphone*, por exemplo. A finalidade principal desse tipo de foto é postá-la nas redes sociais para ser vista por um grupo de amigos, dos quais se espera uma reação como uma “curtida” e/ou um comentário.

professor, a cuja representação é associada a tecnologia, como o mediador do processo de ensino e aprendizagem. O discurso pedagógico é, assim, atravessado pelo discurso da tecnologia, o que produz os efeitos de sentido não só de que a mediação parece ser uma prerrogativa dos cursos a distância (ideia bastante recorrente na interlocução anterior), como também de que a tecnologia é de tal sorte imprescindível à prática docente que não se admite que o professor se utilize de qualquer outro recurso que não seja o computador.

No dizer de **P18**, no trecho “**P18 - T1**[...] Nesse contexto de surgimento da EAD é possível identificar que a educação ocorre com o compartilhamento de informações e experiências de vida entre professores e alunos, que devem estar "sintonizados na mesma frequência", em outras palavras, **o método tradicional de educação na qual o professor era conhecido como o detentor do conhecimento e os alunos meros receptores está ultrapassado, a educação tem que ser bidirecional e para que haja fluxo de informações dos dois lados, ambos devem estar inseridos em um mesmo contexto.** Postado em 01/04/2015 13:51 - [Responder](#)”, tem-se, pela estrutura *reformulador* + Y, a equivalência de dois dizeres interpretados de maneira transparente, nos âmbitos sintático-semântico (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 114), quais sejam:

dizer 1: “ Nesse contexto de surgimento da EAD é possível identificar que a educação ocorre com o compartilhamento de informações e experiências de vida entre professores e alunos, que devem estar 'sintonizados na mesma frequência'”

reformulador: “em outras palavras”

dizer 2 (Y): “o método tradicional de educação na qual o professor era conhecido como o detentor do conhecimento e os alunos meros receptores está ultrapassado, a educação tem que ser bidirecional e para que haja fluxo de informações dos dois lados, ambos devem estar inseridos em um mesmo contexto.”

Assim, afirmar que “na EAD a educação ocorre com o compartilhamento de informações e experiências de vida entre professores e alunos” equivale a dizer que nesse contexto “o professor não é o detentor do conhecimento e os alunos não são meros receptores”, pois, como afirma o sujeito-aluno em seu dizer, o método em que isso ocorre é tradicional e está ultrapassado. O efeito de sentido é o de que na EAD não ocorre esse método tradicional de educação; por dedução lógica, o método da EAD é moderno, atual, portanto não ultrapassado, sendo, por essa razão, entre os dois métodos, o único válido.

Ainda, se, como afirma o sujeito-aluno logo em seguida, “a educação tem que ser bidirecional” e “para que haja fluxo de informações dos dois lados, ambos [professor e aluno] devem estar inseridos em um mesmo contexto”, a educação (no sentido amplo) tem de seguir o método da EAD.

O termo “em um mesmo contexto”, numa leitura no nível do intradiscursivo, parece retomar ou equivaler a “na mesma frequência”, anteriormente citado no fio discursivo. Parafraseando-se a expressão “na mesma frequência” numa linguagem mais coloquial, pode-se pensar em “na mesma *vibe*”, que significa “com o mesmo espírito”, “com a mesma intenção”, “com a mesma sintonia”. Essa linguagem, própria de pessoas mais jovens, presumidamente familiarizadas (ou “sintonizadas”) com o contexto digital (evocado pelo significante implícito *vibe*, vocábulo de origem inglesa⁶⁷), produz um efeito de sentido de algo moderno, atualizado, portanto desejado. Sendo o professor, na relação professor—aluno, aquele que não estaria nessa *vibe*, posto que ele, em geral, é o mais velho e, supostamente, menos familiarizado com os recursos eletrônicos — nesse contexto da EAD, em que, como sugere o sujeito-aluno, “a educação ocorre com o compartilhamento de informações e experiências de vida entre professores e alunos”, ele é quem deveria entrar na *vibe*, na frequência do aluno, no seu contexto, o que significa destituir-se do antigo posto de detentor do conhecimento e colocar-se também como aprendiz, inclusive para familiarizar-se com os recursos tecnológicos, imprescindíveis nesse contexto da EAD.

Daí o discurso de que a tecnologia é ferramenta imprescindível ao trabalho docente, como o próprio **P18** afirma um pouco antes, nessa mesma sequência discursiva:

P18 – T1 “[...] Atualmente a tecnologia é uma grande aliada da educação, mas para aqueles que a dominam. Para ter domínio sobre algo é necessário ter conhecimento sobre o mesmo e estar imerso no mesmo contexto. Surge aí a dificuldade para aqueles professores formados no sistema educacional tradicional, na qual a tecnologia em muitos casos estavam presentes apenas na televisão e em um celular analógico. Esses professores “desatualizados” em relação a tecnologia tiveram que buscar sua “atualização” em cursos de tecnologia voltados a educação e trazer para a vida pessoal a tecnologia. Concluindo a linha de raciocínio exposta acima, a formação do profissional docente sofreu alterações, inserindo em sua formação a utilização da tecnologia como ferramenta essencial para o desenvolvimento do conhecimento

67 “Vibe” significa “vibração”, em português, e é um termo em inglês. *Vibe* é a diminuição de *vibration*, expressão inicialmente utilizada por pessoas que gostavam de *reggae*. Grupos jamaicanos criaram um tipo de música com uma mistura de *reggae*, ska, salsa e merengue, e as pessoas acabavam contagiadas pela música, dançando e, assim, originando “vibrações positivas” ou “*vibe* positiva”. Mais tarde, o termo passou a ser utilizado também por pessoas que iam a festas de música eletrônica e diziam que iam para aproveitar a *vibe*.

[...]"

Postado em 01/04/2015 13:51 - [Responder](#)

Dessa forma, a tecnologia (e, nesse contexto, por tecnologia leia-se “computador conectado à internet”) surge como um requisito para a formação do professor. E esse discurso está de tal forma relacionado à representação do professor que, em alguns dizeres, como o de **P6** e o de **P18**, reproduzidos acima, esse recurso tecnológico deve substituir objetos como “giz”, “lousa”, “diário de classe”, “quadro negro”, “quadro branco” e “canetas vermelhas”, os quais sempre estiveram associados não só à imagem do professor mas também à própria modalidade presencial de educação.

Um dos efeitos da chamada globalização, o uso da tecnologia tornou-se de tal forma uma exigência, que não se concebe, nos dias atuais, uma prática social ou educacional que não seja mediada pelos recursos tecnológicos.

Podemos assumir que a sociedade pós-moderna vivenciou de forma muito intensa, a partir da década de 90, algo que podemos denominar de “virada tecnológica”. Desde aquela época, tanto a inserção dos recursos tecnológicos mediados por computador no ensino presencial quanto a Educação a Distância (EaD), valendo-se desses mesmos recursos, começaram a ecoar no discurso pedagógico como uma “necessidade” (IRALA, 2008, p. 2).

Daí esse discurso de que o professor precisa dominar e utilizar as novas tecnologias circular tanto no ambiente escolar quanto nos ambientes virtuais de aprendizagem, como é o caso dos sujeitos investigados neste fórum de discussão. Assumindo explicitamente a posição discursiva de professor, ainda que, na interlocução aqui analisada, ele esteja desempenhando a função social de aluno de um curso a distância, **P18** prioriza uma prática docente que utiliza a tecnologia associada à educação em detrimento do que ele chama de “método clássico de giz e lousa”, característica que remete à memória discursiva do professor tradicional de sala de aula:

P18 – T1 [...] Falando agora como professor do Ensino Médio da rede particular, **a utilização da tecnologia associada a educação não depende apenas do domínio do professor a essa nova ferramenta de ensino e a sua "boa vontade" de querer melhorar suas aulas inserindo novas técnicas de discussão para o criar um ambiente de aprendizagem sem ser o método clássico de giz e lousa.** A utilização da tecnologia no ensino está limitada também na infraestrutura escolar, que deve possibilitar sua utilização, para tanto deve dispor em todas suas salas: internet, projetores, televisores, computadores, etc. [...]

Postado em 01/04/2015 13:51 - [Responder](#)

Nessa mesma linha discursiva, **P6** nega a prática da modalidade presencial de educação por meio dos elementos que a representam, destacados em negrito na formulação abaixo:

P6 – T1 Assim precisamos nos desvencilhar do velho diário de classe, quadro negro ou quadro branco, canetas vermelhas para correções de atividades e construir estratégias de ensino / aprendizagem com trocas, interação e participação.

Precisamos acompanhar a modernização!!!!

Postado em 06/04/2015 23:43 - [Responder](#)

Ao rechaçar o uso do “velho diário de classe, quadro negro ou quadro branco, canetas vermelhas para correções de atividades”, em favor de “construir estratégias de ensino/aprendizagem com trocas, interação e participação”, o sujeito-aluno do curso a distância aqui investigado contrapõe, em nível de interdiscurso, o modelo de sala de aula convencional e aquele em que, segundo ele, ocorre a troca, a interação e a participação. Ou seja, para que haja interação, de acordo com o dizer de **P6**, é preciso “desvencilhar-se” da prática de sala de aula presencial, como se nesta não fosse possível que isso ocorresse, ideia recorrente nas duas interlocuções anteriores. Além disso, como se pode depreender dos dizeres desta interlocução e daqueles das interlocuções 1 e 2 deste grupo, a aula ideal, em que efetivamente ocorre a aprendizagem, é aquela em que supostamente acontece a “interação” entre alunos e professores.

Discurso de base vygotskiana, a tese da importância da interação social para o aprendizado e a consequente transformação do meio social pelo indivíduo tem seus fundamentos na Teoria da Atividade, elaborada por um grupo de teóricos, entre os quais se destaca Vygotsky ([1934] 1998). Em termos gerais, essa teoria se baseia no postulado de que o aprendizado ocorre na interação social, que, por sua vez, se estabelece por meio da mediação através de ferramentas ou instrumentos na interação do homem com o mundo em que vive (*ibid.*), entre os quais se encontram os signos (ferramentas simbólicas).

Tendo se originado inicialmente para a sala de aula convencional, em que, portanto, professor e alunos estão em contato físico, essa teoria vygotskiana expandiu-se para a EAD e ganhou força de tal forma nesse contexto que os sujeitos envolvidos nessa situação de interlocução chegam a negar que haja interação em sala de aula presencial pelo simples fato de o professor fazer uso de caneta, giz e lousa, como se isso

impedisse a mediação, somente possível pela utilização da tecnologia.

Há que se considerar, no entanto, na análise dos dizeres dessas interlocuções, as suas condições de produção: todos são alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* a distância “Docência no Ensino Superior” participando de um fórum de discussão que, na verdade, constitui uma das atividades de avaliação. Essa situação de interlocução permite-nos depreender alguns aspectos relevantes e significativos para esta pesquisa: a despeito de todas as ressalvas feitas com relação à modalidade presencial no sentido de que ela não desperta no aluno a visão crítica posto que não lhe proporciona a efetiva construção do conhecimento de maneira a permitir-lhe agir com autonomia e independência, o sujeito-aluno em EAD, ao tentar silenciar alguns dizeres que deporiam contra a modalidade a distância, ocupa a mesma posição acrítica por ele imputada a um sujeito-aluno de sala de aula convencional. Esses dizeres, no entanto, mesmo à revelia do sujeito, emergem na cadeia discursiva, denunciando a heterogeneidade tanto do discurso quanto do sujeito, apreendidos nas seguintes sequências discursivas:

P16 – T1 Comunidades Virtuais de aprendizagem não só é possível como é essencial. É através deste contato entre diversas pessoas de diversas culturas e bagagens diferentes que enriquecemos nossos conhecimentos. O professor é o mediador como li em outras postagens anteriores a troca de conhecimentos vai além do professor. A vantagem do EAD é a liberdade de poder determinar seus horários conforme suas conveniências e necessidades. **A dedicação, como em qualquer outro curso é indispensável para o bom aproveitamento então não vejo grande diferença entre um e outro ate porque na minha concepção quem faz o curso na maioria das vezes é o aluno.** O que precisa ser mudado é o nosso pensamento, somos nós que temos que acreditar e fazer valer cada centavo que pagamos e cada tempo que dedicamos a tudo o que fazemos.

Postado em 31/03/2015 09:36 - [Responder](#)

P17 – T1 A educação a distância,comunidades virtuais,bem mostra o texto tem objetivos definidos e promove a sociabilidade ,interação e uma boa aprendizagem.**Deu oportunidade grandiosa de acesso aqueles que não dispõe de tempo e de transporte.Mulheres principalmente que por causa dos filhos,marido não podem se ausentar de casa.Além do mais essa modalidade disciplina as ações do estudo exigindo que a própria pessoa se organize, e apresente seu empenho no processo.Apesar do preconceito existente nessa modalidade de ensino ao presencial,** existe algo que o faz ser igualitário, é que no presencial o professor se empenha ao máximo para chamar atenção do aluno para disciplina enquanto na distância é o próprio estudante que busca o aprendizado,é claro que existe exceções.

Postado em 01/04/2015 09:37 - [Responder](#)

Ao afirmar que a dedicação num curso a distância é a mesma que a dispensada em qualquer outro curso (nesse caso, a expressão “qualquer outro curso” remete a cursos presenciais, ou seja, qualquer outro curso que não seja a distância), uma das razões

pelas quais eles seriam diferentes, **P16** invoca, mesmo que num plano inconsciente, o discurso recorrente de que o aluno de um curso a distância não precisa se dedicar tanto já que se trata de um curso mais fácil que o presencial.

Além desse discurso, outros de caráter preconceituoso — como os de que os cursos a distância se destinam àqueles que não têm condições financeiras de frequentar um curso presencial devido à localização desprivilegiada, à necessidade de trabalhar ou de cuidar de casa, fatos comumente relacionados também à incapacidade intelectual por se tratar de pessoas de camadas sociais mais populares, que, provavelmente, não tiveram uma formação escolar que lhes possibilitasse o acesso aos cursos presenciais das melhores instituições, tanto públicas quanto particulares — também são evocados, como sugerem os trechos em destaque no dizer de **P17** acima. Aliás, o próprio **P17** admite haver preconceito com relação aos cursos a distância, ideia materializada em forma de oração subordinada adverbial concessiva (“Apesar do preconceito existente nessa modalidade de ensino ao presencial”), o que corrobora as considerações feitas.

Se se alega que a EAD contribui para a formação de sujeitos mais críticos na sociedade, esse ambiente virtual de aprendizagem não seria também o espaço ideal para se admitir a possibilidade da pertinência desses discursos abafados, uma vez que eles também são frutos de práticas sociais, ou seja, eles têm existência na sociedade porque remetem a situações concretas? Afinal, criticar pressupõe julgar, examinar, avaliar costumes, comportamentos, distinguindo o verdadeiro do falso, o bom do mau, o certo do errado. No entanto, nenhum dos participantes dessas três interlocuções faz qualquer menção no sentido de expor esse aspecto também constitutivo da modalidade a distância, pelo menos aqui no Brasil, atitude que os colocaria numa posição mais imparcial e crítica (condizente, portanto, com o que dizem), mas, ao mesmo tempo, e inversamente, de desprestígio social, uma vez que, sendo alunos desse tipo de curso, esses valores também seriam a eles associados. Talvez, por essa razão, eles entoem, sem exceção, um coro uníssono de apologia à modalidade a distância e ao uso da tecnologia, ao repetirem que somente a EAD promove a interação necessária ao processo de ensino e aprendizagem, fato que não ocorre, por exemplo, no outro *corpus* analisado nesta pesquisa, formado pelos questionários, uma vez que, para muitos dos entrevistados, a ausência do contato físico devido à intermediação do computador causa um certo estranhamento.

Cabe, nesse momento, uma observação: a mudança da situação enunciativa — questionário aplicado via *on line* cujas respostas dadas pelos sujeitos-alunos seriam lidas

por um pesquisador, não submetidas, portanto, à avaliação (pelo menos a uma avaliação que interferisse no seu desempenho como aluno do curso investigado no que diz respeito a nota), situação do primeiro *corpus*, e fórum de discussão do qual os alunos tinham a obrigação de participar, cujos comentários seriam lidos e avaliados pelo tutor, situação do segundo *corpus*; ou seja, a primeira situação voluntária e não sujeita à avaliação e a segunda situação obrigatória e sujeita à avaliação — interferiu na formulação dos dizeres dos sujeitos-alunos no que se refere à representação tanto do professor quanto da modalidade a distância propriamente dita.

Se, no plano do intradiscurso, o sujeito-aluno constrói uma imagem (ilusória) de si e do professor como um sujeito uno, coerente, estável e evidente (CELADA; ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 163), ao se recorrer ao plano interdiscursivo, essa unidade é esfacelada pelas contradições que o constituem. No caso do contexto digital, o sujeito-aluno em EAD se coloca numa posição discursiva de aluno crítico e construtor do conhecimento e considera o professor como um sujeito dialógico e mediador do conhecimento, porém, continuando o aluno a ser “aluno” e o professor a ser “professor”, a imagem do aluno como um sujeito sem visão crítica, como uma tábua rasa, e a do professor como detentor do conhecimento inevitavelmente também o constituem, como denuncia a comparação entre os dois *corpora*, embora sejam por ele negadas, e produzem, ainda que inconscientemente, reflexos nas suas práticas sociais. O fato, por exemplo, de se tratar de uma atividade sujeita à avaliação como que já determina as posições discursivas e, conseqüentemente, os dizeres dos participantes, cujas vozes parecem reproduzir as notas de uma mesma linha melódica.

Por um efeito ideológico, a impressão que se tem é a de que, na interlocução a distância, todos comungam do mesmo pensamento; nada destoia, tudo é harmônico, até mais do que se desejaria que fosse na sala de aula convencional, em que os embates, frutos do imprevisto, também fazem parte do que Voltolini (2007) chama de encontro e, não raras vezes, eclodem durante as aulas, entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

A exemplo do que ocorre nas redes sociais, em que há uma padronização do comportamento, o ambiente virtual do fórum de discussão, pela repetição dos dizeres, como que produz um efeito de universalização das opiniões, o que, de certa maneira, contribui para a formação de uma identidade do grupo e, por conseguinte, desperta em seus membros o desejo de pertencimento a esse grupo. Daí, talvez, a ausência de vozes dissonantes que denunciariam o diferente, o estranho, razão pela qual acabariam sendo

excluídas.

O que se percebe, a partir das análises empreendidas nesta tese, é que o modo de subjetivação do contexto digital reforça a visão proioncêntrica da realidade ao mesmo tempo em que é um efeito dessa mesma visão, ou seja, da anulação do *Je* psicanalítico, singular, em favor da promoção de vários *moi* virtuais, plurais, fenômeno cada vez mais comum na sociedade pós-moderna.

3 Tecnologia *versus* Professor: a virada tecnológica no discurso e no fazer pedagógicos

Embora o tema norteador das interlocuções aqui agrupadas continue sendo o professor e a tecnologia, o significante em evidência nas sequências discursivas ora selecionadas não é o professor (ainda que ele seja nelas materializado), como é o caso das interlocuções anteriormente analisadas. Colocada em primeiro plano em relação ao professor, a tecnologia assume importância tal no discurso pedagógico que o seu emprego, como sugerem alguns dizeres, chega a suplantiar o próprio sujeito professor ou, ao menos, a tornar as suas ações pedagógicas dependentes de um saber fazer tecnológico.

Nas sequências discursivas a seguir, a tecnologia é materializada como uma necessidade do fazer pedagógico de tal modo que, nos dias de hoje, não se concebe a figura do professor dissociada da tecnologia.

3.1 Tecnologia: aliada ou inimiga?

Na sequência discursiva que abre essas interlocuções, o contexto *on line* é considerado uma necessidade, ideia materializada no trecho “é necessário que todos estejam na sociedade online”, retirado da sequência discursiva a seguir:

P20 – T1 Boa tarde! No presente artigo falasse [sic] muito da aprendizagem virtual, e é necessário que todos estejam na sociedade online, que ainda não é o caso de boa parte de nossos alunos e quando tem a oportunidade de conhecer esse meio, ficam presos muito as redes sociais e não se interessam pelo vasto meio que a comunidade virtual nos oferece. **No entanto, nós como futuros professores temos que a cada dia nos atualizar e trabalhar com eles todo esse meio, deixa-los curiosos, famintos por mais conhecimento. Temos que nos dedicar cada dia mais por esse meio e pelos**

alunos, para que assim eles se contagiem com nosso interesse e também se dediquem mais.

Postado em 14/03/2015 17:26 - [Responder](#)

No entanto, a despeito dessa “necessidade”, o professor-aluno do curso investigado nesta pesquisa reconhece que “boa parte dos alunos” não se interessam por esse contexto, pelo menos no que diz respeito a questões relativas à aprendizagem virtual, como sugere o trecho “é necessário que todos estejam na sociedade online, que ainda não é o caso de boa parte de nossos alunos e quando tem a oportunidade de conhecer esse meio, ficam presos muito as redes sociais e não se interessam pelo vasto meio que a comunidade virtual nos oferece”.

Esse dizer evoca, no nível do interdiscurso, outro dizer, bastante recorrente no âmbito escolar: o de que os alunos não se interessam por questões de aprendizagem. Na situação específica aqui analisada, nem mesmo quando inseridas num contexto virtual (o qual despertaria, em razão do caráter de “novidade” que encerra, o interesse desse tipo de público) — fato que não ocorre com as redes sociais, verdadeira “febre” dos tempos pós-modernos, principalmente no que se refere à faixa etária dos jovens e adolescentes, como reconhece o próprio sujeito enunciatador.

Essa constatação por parte deste, ainda que não verbalizada, denuncia a situação em que se encontra a escola: uma instituição que não desperta o interesse de boa parte daqueles que mais deveriam se interessar por ela: os alunos. E esse desinteresse, pelo que aponta a sequência discursiva, faz-se sentir até mesmo no contexto virtual. Daí, talvez, a necessidade materializada nos dizeres de se utilizar a tecnologia como uma forma de resgate desse valor “perdido” ou “não reconhecido” pelos alunos. Um efeito de sentido possível é o de que a tecnologia não resolve o problema do professor no que se refere ao desinteresse dos alunos, no entanto ela é representada imaginariamente como a salvação, o que constitui uma contradição. Nessa situação, o professor é evocado como aquele que deve despertar o gosto do aluno pelo conhecimento; desse modo, ao professor é associada a função de motivador do aluno, além do fato de que é também esperado dele que esteja atualizado quanto às novas tecnologias de informação e comunicação, ideia materializada no trecho destacado em negrito acima e corroborada nos dizeres de **P21** e de **P19** a seguir:

P21 – T1 Bom dia P20, concordo com você, vejo isso como uma cultura negativa que envolve não só nossos alunos como toda nossa sociedade, **acredito que cabe ao professor transformar mostrar [sic] para eles o outro lado da tecnologia e de como ela pode ser importante em sala de aula, criar [sic] metodologias de aprendizagem**

diferenciadas para que esse aluno tenha prazer em estudar, é importante dizer que as salas de aulas muitas vezes são ambientes desmotivadores para nossos alunos, dessa maneira é mais interessante as redes sociais do que uma aula sem motivação.

Postado em 22/03/2015 10:26 - [Responder](#)

P19 – T1 Concordo meninos...é necessário que os profissionais da educação mostrem sempre aos alunos dos diferentes níveis de ensino que os recursos tecnológicos podem ser usados para diferentes fins...e essa mudança de postura precisa estar em nossa prática e não apenas em nosso discurso...

Postado em 07/04/2015 11:13 - [Responder](#)

No trecho destacado na sequência discursiva de **P21** acima, alguns não ditos são evocados: se “cabe ao professor”, conforme afirma o sujeito enunciador, “mostrar para eles [os alunos] o outro lado da tecnologia” e “como ela pode ser importante em sala de aula”, o pressuposto é que a tecnologia possui um lado desconhecido pelos alunos, o qual não é por estes considerado importante.

Ora, levando-se em conta as condições de produção desse discurso, de cujos elementos estruturais as *representações imaginárias* fazem parte (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 85), o(s) efeito(s) de sentido desses dizeres torna(m)-se ainda mais complexo(s), já que a posição discursiva da qual fala o sujeito enunciador **P21**, a saber, de sujeito-aluno do curso em EAD, se entrecruza com a posição de sujeito-professor que ele mesmo projeta de si (a deduzir do emprego da expressão “nossos alunos”, anterior ao trecho destacado), afinal “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (*ibid.*, p. 82).

Parafraseando-se Orlandi (2000), o que funciona no discurso não é o professor ou o aluno vistos empiricamente mas o professor ou o aluno enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. Assim, por um processo de *antecipação das representações* do(s) receptor(es) (no caso, o tutor, que, por sua vez, ocupa a posição de leitor avaliador dos comentários postados no fórum, e os outros alunos do curso, os quais, de certa forma, também avaliam o dizer dos interlocutores) por parte do emissor (o sujeito-aluno que posta os comentários a serem avaliados pelo tutor), este formula o seu dizer a partir do que ele supõe serem as expectativas do(s) seu(s) receptor(es), de modo que as respostas para questões implícitas como “Quem sou eu para lhe falar assim?”, “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”, propostas por Pêcheux (*ibid.*, p. 83) para “esboçar a maneira pela qual a posição dos protagonistas do discurso intervém a título de condições de produção do discurso”, remetem à formação imaginária correspondente.

É, portanto, considerando-se esse funcionamento discursivo que se torna possível afirmar que esse outro lado da tecnologia que o professor-aluno afirma ser desconhecido e, no entanto, importante muito provavelmente se refere ao seu emprego voltado para a área da educação, conforme sugerido anteriormente por **P20**. Assim, ao reforçar no plano da formulação a importância da tecnologia em sala de aula, o sujeito acaba evocando justamente o que ele tenta abafar: os alunos não só desconhecem a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos, como tampouco lhe dão a devida importância, ou pelo menos a que o sujeito enunciador considera que ela tenha. Reitera-se, ainda que no plano inconsciente, a contradição, mencionada acima, entre as representações da tecnologia evocadas nos dizeres das sequências discursivas em tela. Como afirma Orlandi (2000, p. 82), “há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz 'x', o não-dito 'y' permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de 'x'”.

Desse modo, essa situação não dita porém evocada, a saber, aulas em que são utilizados recursos tecnológicos, não difere muito da aula tradicional, principalmente no Brasil, em que tanto a sala de aula quanto o professor são recorrentemente desvalorizados e desrespeitados. A (des)motivação dos alunos parece ser a mesma em ambos os contextos, ainda que o sujeito-professor deposite uma esperança de que essa situação se reverta pelo uso da tecnologia em sala de aula, ideia evocada na materialidade linguística dos trechos a seguir, retirados das sequências de **P21** e de **P19**, respectivamente: “é importante dizer que as salas de aulas muitas vezes são ambientes desmotivadores para nossos alunos, dessa maneira é mais interessante as redes sociais do que uma aula sem motivação.” e “é necessário que os profissionais da educação mostrem sempre aos alunos dos diferentes níveis de ensino que os recursos tecnológicos podem ser usados para diferentes fins”.

Essa contradição talvez se deva a dois motivos: ao entrecruzamento da posição de sujeito-aluno com a de sujeito-professor em razão da intervenção do mecanismo imaginário no momento da formulação do dizer do sujeito enunciador e/ou à projeção, também no plano imaginário, por parte do sujeito enunciador, de sala de aula ideal, de alunos ideais e de professor(a) ideal, situação em que a tecnologia é representada como redentora e em que, justamente por ser idealizada, não corresponde à realidade física, já que se trata de um “*objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito)” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 83).

Daí a motivação que falta à sala de aula, pelo que se deduz da formulação de **P21** acima, parecer estar relacionada à ausência de recursos tecnológicos, pois dizer que “é mais interessante as redes sociais do que uma aula sem motivação” equivale, em outras

palavras, a dizer que “uma aula não tem motivação porque não se vale de recursos tecnológicos como as redes sociais o fazem”. Justifica-se, assim, o uso desses recursos para “diferentes fins”, como acrescenta **P19**, ou seja, para a sala de aula e não somente para as redes sociais.

Nessas três sequências discursivas vistas e nas seguintes, a representação de professor evocada é a do “professor missionário”, visto como um sacerdote a serviço do saber, cuja “missão” é “*deixa-los [os alunos] curiosos, famintos por mais conhecimento*”, no dizer de **P20**, ou ainda que “*cabe ao professor transformar mostrar [sic] para eles o outro lado da tecnologia e de como ela pode ser importante em sala de aula, criar [sic] metodologias de aprendizagem diferenciadas para que esse aluno tenha prazer em estudar[...]*”, como acrescenta **P21**.

Em se tratando de um contexto de educação a distância, mediado, portanto, pelas tecnologias de informação e comunicação, era de se esperar (conforme é propagado pelo próprio discurso pedagógico voltado para a EAD) que o protagonista do processo de ensino e aprendizagem fosse o aluno — ou seja, aquele que busca, por si próprio, construir o seu conhecimento, o que pressupõe autonomia e independência com relação ao professor —, até porque a motivação para tal estaria garantida pelo uso dessas tecnologias, como sugerido acima, mas não é essa a ideia que a cadeia de significantes acima evoca: assim como no contexto de sala de aula presencial, o professor continua com a “missão” de despertar o desejo pelo conhecimento, de transformar (a situação em que se encontra a educação, talvez, pois foi omitido o objeto direto desse verbo no dizer acima), de criar metodologias diferenciadas. Em outras palavras, o professor continua sendo o responsável pela aprendizagem e pelo interesse do aluno tal qual acontece na chamada aula tradicional.

Muda-se o contexto ou a concepção de aula, de aluno e de professor, mas os velhos sentidos associados às suas representações afloram na superfície linguística porque constitutivos da memória discursiva do sujeito enunciator enquanto aluno e professor que é. Ainda que o sujeito-professor tente negar essa representação de professor tradicional, como é o caso da sequência discursiva a seguir, os dizeres denunciam a heterogeneidade tanto do sujeito quanto do sentido ao materializarem discursos que se confrontam e se contradizem, desfazendo-se, assim, a aparência de unicidade tanto de um quanto de outro:

P22 – T1 Educar numa sociedade em que as mudanças são muito rápidas e profundas, nos obriga a repensar o ensinar e o aprender, a construir modelos diferentes dos que conhecemos até agora, a romper paradigmas. Ensinar e aprender, nos

dias de hoje, não se reduzem a estar um tempo numa sala de aula, transmitindo conhecimentos, mas implicam em modificar o que fazemos, em organizar ações de pesquisa e de comunicação que permitam a professores e alunos continuarem aprendendo, acessando páginas na Internet, onde encontram textos, novas mensagens, possibilidades de orientação à distância, características dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Postado em 15/03/2015 22:30 - [Responder](#)

A ideia do “novo” no fazer pedagógico, materializada pelos significantes “mudanças”, “diferentes”, “romper”, “modificar”, “novas”, está atrelada, na sequência de **P22**, ao uso da tecnologia tanto em sala de aula quanto num outro ambiente. Nesse sentido, as ações relacionadas ao fazer pedagógico, como “educar”, “ensinar” e “aprender”, passam a pressupor um “fazer tecnológico”, como “acessar páginas na Internet”, considerada fonte de material didático e ambiente de aprendizagem.

Ao propor que o professor, incluindo-se o próprio sujeito enunciador em razão do emprego da primeira pessoa do plural, mude a sua prática, **P22** admite que ele (o professor) continua exercendo as mesmas funções que aqui são condenadas por serem consideradas ultrapassadas e, por isso, ineficientes. A despeito da necessidade de se continuar a praticar ações que, pela maneira como se articula o dizer, devem ser mudadas, o sujeito-professor parece resistir a essas mudanças, ideia materializada em “Educar numa sociedade em que as mudanças são muito rápidas e profundas, **nos obriga a repensar o ensinar e o aprender, a construir modelos diferentes dos que conhecemos até agora, a romper paradigmas.**”.

Isso porque, em sendo uma “obrigação” *repensar o ensinar e o aprender, construir modelos diferentes dos que se conhecem e romper paradigmas*, o sujeito enunciador admite que não se trata de uma iniciativa espontânea, uma escolha que tenha partido deliberadamente do sujeito professor, mas uma “imposição” das circunstâncias, da “sociedade em que as mudanças são muito rápidas e profundas”.

E essa resistência é também evocada no dizer anterior de **P19**: “**e essa mudança de postura precisa estar em nossa prática e não apenas em nosso discurso...**”. Por essa formulação, **P19** afirma que essa mudança de postura, a qual se refere à adoção de práticas pedagógicas que envolvam um saber fazer tecnológico e uma metodologia de ensino centrada no aluno como construtor do seu próprio conhecimento, está presente apenas no discurso dos professores (inclusive do sujeito enunciador) e ainda não foi incorporada à sua prática propriamente dita.

Corroboram esse dizer **P23** e **P24**, nas sequências a seguir:

P23 – T1 Concordo com voce P22, e são exatamente essas mudanças que acontecem tão rapidamente que **nos obrigam**

a acompanhá-las constantemente enquanto docentes. Mesmo que por um lado possam "assustar"(devido a rapidez com que ocorrem) devem ser dominadas e utilizadas.

Postado em 16/03/2015 15:01 - [Responder](#)

P24 – T1 Estou de acordo com o que dizem, até porque hoje em dia o mundo tecnológico tem evoluído - de forma muito rápida - **nos forçando a nos adaptar para acompanhar essas mudanças**. Sendo docentes também penso que **temos que nos adaptar** e pensar em novas técnicas para estimular a busca pelo conhecimento de nossos atuais (e futuros) alunos.

Com a tecnologia se tornando presente cada vez mais cedo na vida das pessoas (vide crianças que já estão inseridas no meio virtual) acredito que nosso papel se intensifique ainda mais na busca de novas técnicas para ensinar, bem como passar o ensino e envolver o conteúdo no "mundo virtual" para que haja o interesse no aprender, englobando o estudo presencial com o virtual, aliando o que passamos em sala de aula para a parte da pesquisa e busca do conhecimento, instigando a curiosidade e criando o desejo de interação de nossos alunos.

Postado em 18/03/2015 17:00 - [Responder](#)

Os verbos “obrigar” e “forçar”, nos dizeres de **P23** e de **P24**, respectivamente — cujos sujeitos são “essas mudanças”, para o primeiro, e “o mundo tecnológico”, para o segundo, tendo ambos como objeto direto o pronome pessoal do caso oblíquo da primeira pessoa do plural (“nos”), que se refere aos professores, nos quais se incluem os sujeitos enunciadore —, evocam, no plano do interdiscurso, enunciados do tipo “os professores são avessos às mudanças, à tecnologia” ou “os professores têm dificuldade de acompanhar as mudanças, a tecnologia ou de se adaptar a elas”, o que reforça, no imaginário social, a imagem de que a escola, por estar sempre aquém das mudanças sociais e, por conseguinte, atrasada em relação aos demais setores da sociedade, é retrógrada.

E por atraso, nessa sociedade pós-moderna da era informacional, entenda-se desatualização com relação às mudanças tecnológicas. Daí a tecnologia ser considerada como um valor e, portanto, uma necessidade no discurso pedagógico neste início de século XXI, sobretudo no discurso que trata da EAD, para cuja realização, inclusive, é imprescindível a mediação tecnológica.

A respeito do que foi dito acima, e retomando os seguintes dizeres:

P19 – T1 “essa mudança de postura precisa estar em nossa prática e não apenas em nosso discurso”

P22 – T1 “nos obriga a repensar o ensinar e o aprender, a construir modelos diferentes dos que conhecemos até agora, a romper paradigmas. Ensinar e aprender, nos dias de hoje, não se reduzem a estar um tempo numa sala de aula,”

P23 – T1 “nos obrigam a acompanhá-las constantemente enquanto docentes”

P24 – T1 “nos forçando a nos adaptar para acompanhar essas mudanças”

percebe-se que há alguns enunciados que precedem essas formulações e que, portanto, emanam do interdiscurso. Em **P19**, por exemplo, a negativa “não apenas em nosso discurso” pressupõe um sentido oposto anterior, a saber: “essa mudança de postura está apenas em nosso discurso”, ou seja, o professor não assumiu, efetivamente e de forma prática, conforme já analisado acima, essa mudança de postura.

Além disso, a fórmula “nos obriga a/ nos força a” (em **P22**, **P23** e **P24**) faz irromper no intradiscurso um elemento “pensado antes, em outro lugar, independentemente” (Pêcheux, [1975] 2009), que pode ser expresso em algo como *os professores têm dificuldade em repensar o ensinar e o aprender, os professores têm dificuldade em acompanhar as mudanças tecnológicas*. Ou seja, esses enunciados (*a mudança de postura, os professores têm dificuldade*) vêm com efeito de já-dito, como um sentido já-lá, sobre o qual o dizer se sustenta, como resultado da interpelação ideológica do sujeito. Diz Pêcheux (*ibid.*, p. 151): “o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade”. Interpelação ideológica porque esses enunciados se apresentam como “evidentes” e parecem “dizer” toda a verdade sobre os professores.

Trata-se, portanto, do efeito de pré-construído, conceito criado por Paul Henry ([1977] 1992) e adotado por Pêcheux ([1975] 2009, p. 158 e 159):

[...] o *pré-construído*, tal como o redefinimos, remete simultaneamente “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal” suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma “situação” dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do “contexto situacional”.

Por essa razão, as materialidades linguísticas que compõem as sequências discursivas acima, ao mesmo tempo em que tentam negar esse imaginário social com relação à escola e, por extensão, aos professores, denunciam, ainda que à revelia do sujeito, o conflito por que passa o sujeito-professor: este não se sente preparado ou mesmo familiarizado com os recursos tecnológicos, mas, ainda que o “assustem”, deve “dominá-los” e “utilizá-los”, conforme **P23** revela em seu dizer “Mesmo que por um lado possam “assustar”(devido a rapidez com que ocorrem) devem ser dominadas e utilizadas ”.

De “aliada” do professor na “missão” de “estimular a busca pelo conhecimento por parte dos alunos”, a tecnologia passa a uma verdadeira “inimiga” na empreitada pedagógica, já que o professor se vê “obrigado” a “dominar” algo que desconhece e utilizá-lo com eficácia e eficiência em sala de aula, sob pena de ser considerado culpado

pelo desinteresse por parte dos alunos e, conseqüentemente, pela não aprendizagem destes.

Novamente, em nenhum momento é materializado, nessas seqüências discursivas, um dizer que destoe dessas ideias. Nenhum dos participantes, por exemplo, se pronuncia contra a tecnologia ou mesmo admite que a escola e, por extensão, o professor não estão preparados para utilizarem-na em sala de aula; ou que não é a tecnologia que promoverá a tão desejada “mudança” que se pretende promover na escola; ou ainda que a escola é mesmo um lugar desmotivador e desinteressante, que não desperta a atenção dos alunos e (por que não?) dos próprios professores. Ao contrário, todos são unânimes em dizer que, a despeito da rapidez com que se processam as mudanças sociais promovidas pela tecnologia — as quais fariam supor um tempo razoável de conhecimento desse recurso e de adaptação a ele por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem —, o professor deve acompanhá-las e aplicá-las em sala de aula.

As razões para que esse posicionamento aconteça são facilmente presumíveis — todos os participantes, ou quase todos, são professores se pronunciando num curso de pós-graduação *lato sensu* a distância em “Docência no Ensino Superior” com fins avaliativos. Há, portanto, nessas condições de produção, relações de força que interferem tanto no modo de dizer quanto no sentido do que é dito. Se, numa relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições e se, na relação discursiva que serve como objeto de análise desta pesquisa, as imagens projetadas são de professores de salas de aula convencional, os quais, no entanto, ocupam a posição de alunos de um curso em EAD, torna-se compreensível esse discurso monódico acerca da tecnologia dadas as formações imaginárias que estão na base dessas representações.

E o fato de essa interlocução, cuja tônica é justamente a obrigatoriedade de o professor acompanhar essas mudanças tecnológicas, ser mediada pela *internet* reforça o mesmo, o idêntico, em detrimento do diferente, do singular, fenômeno decorrente da visão proioncêntrica, cujo efeito é a eliminação das diferenças e singularidades em prol da produção de sujeitos cada vez mais parecidos, que se identificam, no caso de comunidades virtuais de aprendizagem como a investigada nesta tese, pela repetição quase que mecânica dos mesmos dizeres, com uma variação ou outra de significantes.

Aliás, esse comportamento que reflete uma visão proioncêntrica da realidade não se limita às práticas discursivas; é bastante comum, nos dias de hoje, não só no contexto *on line* como também no empírico. Nas redes sociais, por exemplo, os discursos sobre os mais variados assuntos (política, arte e até mesmo filosofia de autoajuda) não só se

repetem nas postagens como são inclusive materializados em estruturas sintáticas muito semelhantes; soma-se a isso o fato de uma mesma postagem, pelo processo do “compartilhamento”, se multiplicar em infinitas cópias digitais e o de haver determinadas postagens, conhecidas como *memes*, já serem concebidas para este fim: reproduzir-se infinitamente pela rede digital. O próprio *facebook* disponibiliza ao usuário recursos que acabam por generalizar os sujeitos pela padronização dos procedimentos, como, por exemplo, a personalização da foto do perfil com motivos e frases previamente selecionados pela ferramenta tecnológica alusivos a alguma data comemorativa ou a algum fato social de repercussão nacional ou mundial, ou ainda “lembranças” que o aplicativo disponibiliza para o usuário postar novamente, vídeos comemorativos de amizades realizadas no *facebook* e até de “faceversário”. O efeito é o de exclusividade, quando, na verdade, o que ocorre é o oposto a isso, ou seja, uma replicação de sujeitos pelo processo da virtualização. Trata-se de um novo modo de subjetivação cuja repetição, no entanto, ao contrário do que sugeria Foucault (1982), parece não promover novas subjetividades, senão reforçar as já existentes.

Acreditando, por um efeito ideológico, expressar a sua própria opinião, o sujeito não faz mais do que repetir o mesmo dizer, que, em decorrência da sua própria repetição, adquire um *status* de verdade, à semelhança do que acontece com os discursos veiculados pela televisão, os quais, pela sua reiterada produção, passam a compor o que Orlandi chama de *memória metálica* (2001, p. 182), em que “uma formulação se estende sobre outras, tudo se passando no nível da formulação e não atingindo o nível da constituição do sentido de modo que não se sai do mesmo. Só se produz a variedade e não a mudança”.

Já no contexto empírico, esse comportamento se manifesta nos grupos de amigos formados em torno de um objetivo comum: todos participam de competições ou de passeios de bicicleta, ou são corredores que participam de provas com premiação ou em prol de alguma ação social, ou ainda são apreciadores de um estilo musical específico. E os membros de cada um desses grupos são identificáveis pelo estilo de vida semelhante, que envolve desde a indumentária utilizada nos eventos até hábitos pessoais, como o tipo de alimentação, por exemplo, de modo que, se a pessoa não se veste como as outras do seu grupo ou mesmo não pratica determinadas ações adotadas por ele, ela simplesmente não é reconhecida pelo grupo; em outras palavras, ela não tem existência para ele. A esse respeito, Bauman, citando Eric Hobsbawm, em “Modernidade Líquida” (2001, p. 214), acrescenta uma observação importante:

“Homens e mulheres procuram grupos de que possam fazer parte, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo o mais se desloca e muda, em que nada é mais certo.” [...] E como observou Orlando Patterson (citado por Eric Hobsbawm), embora as pessoas tenham que *escolher* entre diferentes grupos de referência de identidade, sua escolha implica a forte crença de que quem escolhe não tem opção a não ser o grupo específico a que “pertence”.

Como se vê, tanto em um caso quanto no outro, os sujeitos parecem ser — em razão da evidente semelhança entre eles decorrente do modo de vida proioncêntrico da sociedade pós-moderna — convertidos em objetos produzidos em série, posto que praticamente não diferem um do outro de tal modo que os comportamentos bem como os dizeres se tornam altamente previsíveis.

3.2 A tecnologia no centro do universo: a educação proioncêntrica

Encarada como uma necessidade em todos os setores sociais neste final de século XX e início de século XXI embora presente na vida do homem desde tempos remotos da civilização, a tecnologia tem assumido, principalmente após o advento do computador, uma posição central em praticamente todas as atividades humanas.

Nas sequências discursivas que compõem esta interlocução, a tecnologia, em especial na modalidade de educação a distância, aparece como ferramenta indissociável da atividade pedagógica. Tão grande é a sua presença materializada nos dizeres a seguir, que ela parece ter se tornado a medida de todas as ações tanto dos alunos quanto dos professores:

P26 – T1 [...] Desde já me filio a corrente dos colegas que não possuem muita intimidade com as novas Tecnologias da Informação, mas que de forma corajosa tem se engajado no mundo digital e informatizado, em meu caso não é a primeira vez que participo de cursos EADs, inclusive tive a oportunidade de trabalhar como tutora de um curso em EAD. Neste sentido chamo a atenção para o fato de que **é isso que precisamos mudar não podemos permitir que nossas limitações nos impeça de acompanhar a evolução natural, as transformações tecnológicas que vêm ocorrendo de forma muito rápida**. Estamos vivendo de modo que parece estarmos sempre atrasados, com tanta informação que nos envolve diariamente, por isso precisamos sim aprender a filtrar essas informações, de modo a transformar em conhecimento, e o ambiente virtual pode ser uma ferramenta crucial nesse sentido, uma vez que possibilita a interação com inúmeras pessoas, mas que possuem um objetivo em comum, ou seja aqui, em uma comunidade virtual a troca de aprendizagem a interação com pessoas de lugares, vivências ou modo de vida distintos pode sim enriquecer muito sua busca cognitiva,

diferentemente muitas vezes de uma sala presencial, em sua comunidade. [...]

Postado em 20/03/2015 10:14 - [Responder](#)

A sequência discursiva que inicia esta interlocução parece se dividir em dois momentos distintos, paragrafados separadamente: no primeiro parágrafo, **P26** se filia, como ele mesmo afirma, ao grupo dos professores que, assim como os sujeitos da interlocução anterior, não estão familiarizados com as novas tecnologias de informação, mas que, no entanto, se veem obrigados — já que, para tal, é necessário se ter “coragem”, como afirma o sujeito enunciador em “*Desde já me filio a corrente dos colegas que não possuem muita intimidade com as novas Tecnologias da Informação, mas que de forma corajosa tem se engajado no mundo digital e informatizado [...]*” — a transformá-las em sua ferramenta rotineira de trabalho.

Pelo que se deduz desse dizer, o mundo digital e informatizado é algo que inspira medo, sobretudo nos professores “que não possuem muita intimidade com as novas tecnologias da informação”. Portanto, esse dizer parte do pressuposto de que o professor deve possuir intimidade com as novas tecnologias da informação; dominá-las passa a ser considerado uma habilidade intrínseca à função de professor, já que o “mundo” é digital e informatizado. Trata-se, no dizer de **P26**, de uma realidade da qual não se pode fugir, posto que faz parte da “evolução natural” essa transformação tecnológica.

Colocado nesses termos, o efeito de sentido é o de que a tecnologia é algo natural e, como tal, faz parte das transformações naturais da vida, as quais não se podem evitar, como, por exemplo, as fases da vida por que passa o ser humano: infância, adolescência, juventude, maturidade e velhice. Nesse sentido, ao ser encarada como algo natural, que, portanto, faz parte da “vida” do ser humano, a tecnologia, por um efeito ideológico, parece assumir um caráter autônomo, como se tivesse vida própria e não dependesse do homem, embora seja, na verdade, uma criação deste. Inverte-se, com isso, a “ordem natural” das coisas, e a criatura (o computador) é que passa a ocupar a posição central em torno da qual giram todas as outras, inclusive o seu criador (o homem), visão de mundo a que chamo “proioncentrismo”⁶⁸.

Essa questão da “evolução natural” à qual se refere **P26** parece remeter, por sua vez, ao “mundo semanticamente normal”, de que trata Pêcheux ([1983] 1997, p. 34), ao mundo normatizado, construído a partir ou a propósito das “coisas-a-saber”, “consideradas como reservas de conhecimento acumuladas, máquinas-de-saber contra

68 A esse respeito, vide o primeiro capítulo desta tese, à página 65.

as ameaças de toda a espécie” (*ibid.*), tão familiares ao sujeito pragmático, que somos cada um de nós. Como num sistema logicamente estável, as fases naturais da vida — entre as quais se inclui, pela formulação de **P26**, a tecnologia — integram esse rol de “coisas-a-saber”, conferindo uma estabilidade e um sentido à vida desse sujeito pragmático, razão pela qual o sujeito-aluno formula tal dizer.

Essa visão passa, com isso, a legitimar, por exemplo, o fato de o discurso que faz apologia à tecnologia perpassar o discurso pedagógico impondo a sua própria ordem das coisas: é o professor quem deve ultrapassar as suas “limitações”, como afirma **P26**, para tentar “acompanhar a evolução natural” das transformações tecnológicas, subjugando-se a estas e a suas “exigências”.

Tanto é essa a ordem dos fatos materializada no dizer do professor-aluno que, no início do segundo parágrafo, ele afirma, em “Estamos vivendo de modo que parece estarmos sempre atrasados, com tanta informação que nos envolve diariamente, por isso precisamos sim aprender a filtrar essas informações”, que as pessoas em geral, entre as quais ele se inclui, estão sempre atrasadas em relação à quantidade de informações que circulam diariamente e que, portanto, modificam o mundo, exigindo sempre novas posturas por parte dos sujeitos. Sobre essa nova economia e seus efeitos se pronuncia Guattari (2013, p. 15):

[...] todos vivemos quase que cotidianamente em crise, crise da economia, mas não só da economia material, senão também da economia do desejo que faz com que mal consigamos articular um certo jeito de viver e ele já caduca. Vivemos sempre em defasagem em relação à atualidade de nossas experiências. Somos íntimos desse incessante sucateamento de modos de existência promovido pelo mercado que faz e desfaz mundos [...].

E a solução encontrada pelo sujeito enunciador para superar esse atraso é a tecnologia, “uma ferramenta crucial”, conforme ele mesmo diz, para auxiliar o professor a “filtrar essas informações, de modo a transformar em conhecimento”. Mesmo as ações associadas à representação do professor tradicional, qual seja, as de “filtrar” informações e “transformá-las em conhecimento”, já analisadas em interlocuções anteriores neste *corpus* de análise, passaram a depender, pelo dizer de **P26**, do fazer tecnológico. Nem sequer o que se esperava que o professor tradicional fizesse por ele próprio, sem a ajuda de máquinas, a ele é permitido fazer de maneira autônoma, embora esse dizer não seja materializado na cadeia discursiva.

Esse mesmo efeito de sentido com relação ao papel da tecnologia na área da educação, sobretudo no que se refere à EAD, emerge na superfície linguística da

sequência discursiva a seguir:

P21 – T1 Falar em comunidades virtuais de aprendizagem na EAD é importante devido ao fato de vivermos em um momento de pleno desenvolvimento tecnológico e que **nós profissionais da educação ainda nos prendemos a práticas que já estão ficando no passado e nem percebemos isso devido a toda praticidade que temos.** Penso que é importante nos autoformarmos e sempre buscarmos novas referências e metodologias para utilizar em sala de aula. **Presenciamos todos os dias nossos alunos cada vez mais envolvidos com as tecnologias e nós ao invés de aderirmos acabamos criando algumas barreiras.** No mundo TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) e na gigantesca comunidade virtual que existe **é quase impossível ficarmos de fora**, o acesso a informação e a comunicação se torna algo extraordinário é como ter acesso a tudo e a todos ao mesmo tempo. Algo muito importante para a formação nos ambientes EAD é ser responsável nos seus momentos de estudos, possuir organização e tempo disponível para fazer as leituras e realizar as atividades, evitar vícios negativos.

Postado em 22/03/2015 10:18 - [Responder](#)

No primeiro período dessa sequência discursiva, “Falar em comunidades virtuais de aprendizagem na EAD é importante devido ao fato de vivermos em um momento de pleno desenvolvimento tecnológico e que **nós profissionais da educação ainda nos prendemos a práticas que já estão ficando no passado e nem percebemos isso devido a toda praticidade que temos.**”, duas ideias se materializam: a primeira é a de que vivemos em um momento de pleno desenvolvimento tecnológico e a segunda é a de que os profissionais da educação (inclusive o sujeito enunciador) ainda se prendem a práticas que já estão ficando no passado. A conjunção coordenativa “e” utilizada para unir as orações estabelece entre elas não uma relação de adição, como comumente acontece, mas uma relação de oposição⁶⁹, valor acentuado pelo emprego do advérbio “ainda” e do verbo “nos prendemos”, ambos na oração sindética. Enquanto adversativa, essa oração evoca, sob a forma de implícito, a frase de sentido oposto “os profissionais da educação não se prendem a práticas que já estão ficando no passado”.

Mesmo ao se tentar negar, ainda que implicitamente, a prática ultrapassada dos profissionais da educação, considerando-se como referência de atualização a familiaridade com o desenvolvimento tecnológico, evoca-se, no plano do interdiscurso, a imagem de professor como um profissional que não acompanha as mudanças sociais, ou seja, um profissional retrógrado e/ou conservador. E esses atributos, na sociedade informacional e tecnológica como a em que vivemos, não são desejáveis, posto que vão de encontro aos valores vigentes.

Esse é o efeito da interpelação ideológica que o sujeito sofre, resultante de sua

⁶⁹ Sobre os valores particulares que certas conjunções coordenativas podem assumir, *vide* CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

identificação com a formação discursiva de exaltação das novas tecnologias. Identificação, como diz Pêcheux ([1975] 2009), é identificação com “uma posição discursiva no interdiscurso” (ou seja, com uma dada formação discursiva). Assim, identificação é o processo pelo qual “todo sujeito 'se reconhece' como homem, ou também como operário, empregado, funcionário, chefe etc., ou ainda como turco, francês, alemão etc., e como é organizada sua relação com *aquilo que o representa*: uma primeira luz, o vislumbre da solução” (*ibid.*, p. 108).

Tanto essa imagem de professor compõe a memória discursiva dos profissionais da educação, que **P21** acaba admitindo isso explicitamente mais à frente, na seguinte formulação: “*Presenciamos todos os dias nossos alunos cada vez mais envolvidos com as tecnologias e nós ao invés de aderirmos acabamos criando algumas barreiras.*”.

Mais uma vez, o sujeito enunciador reforça, no plano do intradiscurso, a necessidade de os professores “aderirem” (segundo suas próprias palavras) à tecnologia. Ao reconhecer essa necessidade, o professor-aluno admite, ainda que a sua revelia, a resistência por parte dos professores ao uso da tecnologia em sua prática pedagógica, resultado da mesma interpelação-identificação de apologia às novas tecnologias, aludida há pouco.

Esse dizer que tem se materializado no discurso pedagógico de que a tecnologia é uma necessidade na e para a educação, proveniente do discurso segundo o qual se considera “o uso das tecnologias da informação e da comunicação como uma necessidade sociocultural” (ANDERSEN, 2013, p. 15), é bastante recorrente nos ambientes virtuais de aprendizagem, como a análise desta tese tem mostrado, o que se configura, em razão disso, como um modo de subjetivação próprio desse contexto digital: enquanto sujeito-aluno de um curso em EAD, participando de uma atividade que, inclusive, está sujeita a nota, é esperado deste que manifeste uma postura favorável à tecnologia e ao seu emprego na educação. Dessa forma, esse discurso de apologia à tecnologia acaba por assumir um *status* de verdade não só por se tratar de um ambiente tecnológico por excelência, mas também porque essa situação de interlocução mediada pelo computador favorece a repetição exaustiva de dizeres em razão de fatores suficientemente discutidos anteriormente ao longo da análise deste *corpus*.

Com isso, o sujeito-aluno em EAD é interpelado a assumir a posição discursiva, por uma projeção imaginária, do professor que, mesmo não se considerando preparado para utilizar os recursos tecnológicos com propriedade em sala de aula, se vê na obrigação de fazê-lo, pois, como **P21** verbaliza na sequência discursiva acima, “é quase

impossível ficar de fora”. Em outras palavras, não utilizar a tecnologia “no mundo TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação)” é ficar de fora, ou seja, é ser excluído, algo praticamente inconcebível na sociedade informacional em que vivemos, para a qual

a inclusão digital, como parte de um projeto maior de desenvolvimento de um país pela proposta de uma sociedade inclusiva, é, nas palavras de Selwyn (2008)⁷⁰, uma necessidade que se aplica melhor à educação e ao aprendizado do que a qualquer outra área (ANDERSEN, 2013, p. 16).

E essa necessidade é materializada em todas as sequências discursivas desta interlocução, como na que se segue:

P27 – T1 No momento atual que vivenciamos cada dia mais a tecnologia avançada onde a internet e as redes sociais dominam a sociedade, falar de comunidades virtuais de aprendizagem na EAD se torna simples. As comunidades virtuais de aprendizagem segundo o artigo lido significa basicamente um conjunto de pessoas que procuram o mesmo objetivo e discutem e debatem o tema abordado procurando sempre o objetivo final. **No caso dos educadores temos que nos aprimorar e utilizar as ferramentas proporcionadas pela tecnologia para aprimorarmos o nosso conhecimento tendo a oportunidade de na nossa comunidade virtual trocarmos idéias e experiências com pessoas de todo o país. Temos sempre que acompanhar os avanços da tecnologia, pois não podemos ficar na mesmice, inovar é sempre preciso.** A comunidade virtual de aprendizagem na EAD demanda compromisso com as leituras, as atividades e as provas que devem ser realizadas em tempo hábil e com a mesma dedicação que teríamos se o curso escolhido foi feito em ambiente presencial.

Postado em 22/03/2015 19:54 - [Responder](#)

Não fosse a identificação dos sujeitos enunciadorees dos comentários (a qual foi obviamente omitida aqui), dir-se-ia que todas essas sequências discursivas pertencem a um único e mesmo sujeito, tamanha a semelhança entre elas. Inclusive, o dizer “**não podemos ficar na mesmice, inovar é sempre preciso**”, formulado por **P27**, parafraseia o dizer de **P4**, materializado na primeira interlocução analisada neste *corpus*, a saber, “**Porém, há de tomar cuidado de não se cair na mesmice de uma sala de aula.**”. Essa reiterada ocorrência produz o efeito de sentido de palavras de ordem ou *slogans* publicitários; soa como “aquilo que todos dizem”, ecos de enunciados repetidos à exaustão. Trata-se do efeito homogeneizante das novas tecnologias, pelo qual se eliminam as singularidades e, conseqüentemente, se modifica a identidade do sujeito — que vem a ser o sujeito digital, resultante do “estádio

⁷⁰ SELWYN, N. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Revista de Ciência da Educação do Centro de Estudos de Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 — Especial, p. 815-850, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

do *écran*”, aludido no terceiro capítulo —, sem, no entanto, que este tome consciência disso, afinal

nenhuma experiência se encerra em si mesma, esta também tem repercussões — maiores ou menores, dependendo de cada um — que incidem em outros setores da vida e, como não poderia deixar de ser, na constituição identitária do sujeito, na maneira, portanto, de se ver e de ver o outro que, de alguma forma, o constitui, já que a identidade, decorrente da instância do imaginário, se constrói — jamais de modo definitivo — no espelho do olhar do outro (CORACINI, 2006, p. 149).

Dessa forma, o fato de a tecnologia dominar a sociedade soa como uma unanimidade, cujo efeito de sentido é o de “verdade”. Como num efeito cascata, o mesmo dizer se reproduz em sucessivos fios discursivos, que acabam retomando a si mesmos, num processo de retroalimentação. Quem discorda(ria), em específico nesta circunstância de interlocução num ambiente virtual de aprendizagem, de que a tecnologia está dominando a sociedade e, por conseguinte, torna-se uma necessidade nos dias atuais, principalmente no que se refere à educação?

Não se pretende afirmar, com isso, que não haja a possibilidade de deslocamentos, mas que a visível recorrência de dizeres é bastante significativa e aponta para um fenômeno que ocorre por influência, em grande parte, da inscrição do sujeito no contexto digital inserido na sociedade capitalista: a produção de subjetividade em série, tal qual um produto colocado à venda.

Indo um pouco além do que postulava Guattari (2013, p. 33), com “a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida”, proponho que, na sociedade informacional, em que praticamente todos os setores sociais são controlados pelo computador, há uma produção de subjetividade não apenas fabricada, mas fabricada em série; “virtualizada”, para ser mais preciso.

Em decorrência disso, as representações construídas por esses sujeitos virtuais também sofrem as influências das práticas discursivas próprias do contexto digital. Daí a representação da tecnologia como ferramenta imprescindível à prática pedagógica emergir com tanta recorrência nos dizeres deste fórum de discussão, assim como as representações de professor mediador e orientador, que precisa acompanhar os avanços tecnológicos, serem materializadas nos dizeres dos sujeitos-alunos como o ideal de sujeito-professor, como os trechos em **negrito** na sequência discursiva acima, entre os

quais se destaca o seguinte: “**Temos sempre que acompanhar os avanços da tecnologia, pois não podemos ficar na mesmice, inovar é sempre preciso.**”.

“Ficar na mesmice”, pelo que se deduz dessa formulação, significa não acompanhar os avanços da tecnologia. Portanto, “não acompanhar os avanços da tecnologia” passa a assumir, em razão da construção sintática da frase, os mesmos significados de “mesmice”, já levantados à pagina 164 Daí estar atualizado com relação às mudanças tecnológicas ser um valor e, logo, desejável.

Para encerrar a análise deste *corpus* com esta última interlocução — cujo tema em torno do qual ela foi organizada remete à pergunta “É possível falar de comunidades virtuais de aprendizagem na EAD?”, proposta como atividade, mencionada no início deste capítulo — nas próximas sequências discursivas transcritas abaixo, o discurso de que vivemos numa sociedade essencialmente tecnológica e o de que, por conseguinte, todos têm de acompanhar o desenvolvimento da tecnologia, sobretudo os professores, afloram na superfície linguística:

P11 – T1 A sociedade atual se constrói em cima de pilares voltados para o avanço tecnológico. Sendo assim, o conhecimento e a educação devem acompanhar esse avanço e se fazer presente na utilização das comunidades virtuais. Acredito que na época em que vivemos é praticamente inadmissível a construção do conhecimento sem a utilização de mecanismos virtuais e tecnológicos. Neste viés cabe salientar a necessidade da disciplina e da responsabilização por parte do estudante para que seu conhecimento seja efetivamente construído de forma eficaz.

Postado em 17/03/2015 13:20 - [Responder](#)

Ao partir do princípio de que “**a sociedade atual se constrói em cima de pilares voltados para o avanço tecnológico.**”, **P11** admite que tudo aquilo que, de alguma forma, se desvia desse princípio está em desacordo com a sociedade e, com isso, deve se ajustar. Daí a sua afirmação de que “**é praticamente inadmissível a construção do conhecimento sem a utilização de mecanismos virtuais e tecnológicos**”.

Por essa afirmação, deduz-se que o conhecimento construído sem a utilização de mecanismos virtuais e tecnológicos não é, portanto, conhecimento. Como diz Melman (2008, p. 71),

o saber, nos dias de hoje, é digitalizado, não é mais alfabetizado. Enquanto era alfabetizado, podia-se ainda encontrar-lhe um sentido, mas, com o saber digitalizado, se torna difícil. Diante de seu computador, você depende de saberes aos quais não tem mais acesso. Você não pode mais interpretar os textos, fazer hermenêutica, literatura. O saber digitalizado está nas mãos de um especialista, que depende de um outro especialista, que, ele também, depende ainda de um especialista. E os especialistas do

segundo nível ignoram, aliás, o que os primeiros instalaram.

Nesse sentido, à tecnologia são associados valores positivos e, conseqüentemente, tudo o que se vale de recursos tecnológicos passa a desfrutar de prestígio social. Nessa nova ordem das coisas, que é uma ordem das “coisas-a-saber” que se impõem sobre o sujeito pragmático, na reflexão de Pêcheux ([1975] 2009), como referido acima, os sujeitos — em específico o sujeito-professor e, por conseguinte, a educação — se veem de tal modo dependentes de um saber tecnológico, que se torna praticamente inconcebível, nos dias de hoje, se pensar em qualquer ação que seja sem a mediação do computador, pois o saber tecnológico é hoje da ordem das coisas-a-saber, sobretudo em educação, ideia materializada na cadeia discursiva em destaque a seguir:

P28 – T1 Primeiramente para se construir uma reflexão sobre as comunidades virtuais de aprendizagem na educação a distância, faz-se necessário compreender como ocorre a aprendizagem. Por seguinte [sic] **é também indispensável pensar sobre a tecnologia, seus alcances e vantagens para a educação. [...] Graças aos novos horizontes que a educação vem ganhando, com o desenvolvimento da tecnologia, hoje podemos usufruir de métodos antes não utilizados ou pensados como instrumentos de ensino, como por exemplo, a internet, que passou a ser uma grande parceira do docente e do aluno, onde ambos devem utiliza-la como propagadora e auxiliadora do conhecimento.** Por fim, fazendo menção ao grande e atual pensador brasileiro, Rubem Alves, que poetizou a boa nova da mudança quando escreveu: “Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que já me pintaram.”, **é imprescindível que nós, professores/educadores, possamos nos abrir para novas possibilidades, nos permitir a reconstruir os métodos já conhecidos e utilizados para transmitir o conhecimento, conquistando dessa maneira novos e eternos alunos, uma vez que estes poderão sentir em nós a busca e a mesma curiosidade que os rondam, pelo novo e pelos avanços tecnológicos.**

Postado em 31/03/2015 00:13 - [Responder](#)

Nessa sequência discursiva, a *internet* propriamente dita é, em razão da construção sintática do período “Graças aos novos horizontes que a educação vem ganhando, com o desenvolvimento da tecnologia, hoje podemos usufruir de métodos antes não utilizados ou pensados como instrumentos de ensino, como por exemplo, a internet, que passou a ser uma grande parceira do docente e do aluno, onde ambos devem utiliza-la como propagadora e auxiliadora do conhecimento.”, considerada um “método de ensino”. Nesse sentido, o simples fato de se utilizar a *internet* em sala de aula já se torna, por si só, uma prática pedagógica legitimada por esse discurso que propaga a tecnologia como uma necessidade na e para a educação, como se ela fosse a solução para todos os problemas que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem,

efeito de sentido evocado no trecho final desse período: “[...] a internet, que passou a ser uma grande parceira do docente e do aluno, onde ambos devem utiliza-la como propagadora e auxiliadora do conhecimento”.

Por esse dizer, a *internet* é a propagadora e a auxiliadora do conhecimento, ideia sugerida também por **P11**, na sequência discursiva anterior. Desse modo, quem propaga o conhecimento e auxilia na sua construção não é o professor, e sim o recurso tecnológico. Ainda que de maneira inconsciente não verbalizada, o professor coloca a tecnologia no centro do universo da educação, atribuindo-lhe a função que, em princípio, deveria ser sua. Inverte-se, com isso, a posição do professor e da sua ferramenta, em que esta passa a ocupar a posição central no processo de ensino e aprendizagem. Daí se falar em “educação proioncêntrica”, ou seja, aquela em que o produto, o servomecanismo, materializado no computador conectado à *internet*, é a medida de todas as coisas.

Justifica-se, com isso, o fato de o professor ter de se abrir a “novas possibilidades”, as quais, entenda-se, se referem ao uso da tecnologia tanto dentro quanto fora da sala de aula. Se o sujeito-aluno do curso aqui investigado afirma, em seu comentário postado no fórum de discussão, que é imprescindível que os professores (entre os quais ele se inclui pelo uso do pronome pessoal do caso reto da primeira pessoa do plural) se abram a novas possibilidades, ele admite, ainda que de maneira inconsciente não verbalizada, que os professores continuam fechados a essas novas possibilidades; fechados, portanto, à tecnologia, fato que indicia o mesmo efeito de pré-construído evocado e analisado na interlocução intitulada “Tecnologia: aliada ou inimiga?”, segundo o qual o enunciado *os professores continuam fechados à tecnologia* irrompe como uma “evidência de sentido”, ou seja, como algo que “todo mundo sabe”, resultado do trabalho da interpelação ideológica sobre o sujeito-professor.

No entanto, esse dizer evocado no plano do interdiscurso se choca com a situação propriamente dita em que ele é produzido: um dizer materializado no contexto *on line*, mediado, portanto, pela tecnologia. Diante dessa inegável contradição, cabem as perguntas: Os professores estariam de fato fechados à tecnologia, uma vez que muitos cursam até mesmo especialização a distância, como é o caso do curso *lato sensu* a distância “Docência no Ensino Superior” investigado nesta tese? As inúmeras pesquisas realizadas sobre as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, algumas das quais citadas na introdução desta tese, não apontam justamente para o contrário do que faz supor esse discurso de que o professor não acompanha as mudanças tecnológicas ou de que se coloca contrário a elas?

Não só esses dados como também esta investigação propriamente dita são, no mínimo, uma prova de que isso não é uma “verdade” irrefutável e aponta para discussões interessantes, tratadas na conclusão a seguir.

CONCLUSÃO

Apresentados os conceitos teóricos em que esta tese se apoia e feitas as análises dos questionários aplicados via *on line* e dos comentários postados no fórum de discussão do curso de pós-graduação *lato sensu* a distância em “Docência no Ensino Superior”, de uma universidade brasileira, ambos constituintes do *corpora* de pesquisa, faz-se necessário agora se destacarem alguns pontos para uma discussão conclusiva dos resultados obtidos.

Partindo-se das categorias levantadas a partir da análise discursiva dos questionários, três representações emergiram dos fios discursivos desse *corpus*, a saber: o professor onisciente, o professor da ausência ou da falta e o professor empírico-virtual.

Enquanto uma categoria que se aproxima mais da representação tradicional de professor de sala de aula presencial, o *professor onisciente* é aquele que, segundo os dizeres dos sujeitos-alunos, daria todas as “respostas” (significante recorrente nos dizeres) às inquietações de seus alunos. Embora a situação de interlocução na modalidade a distância, enquanto mediada pelo computador conectado à *internet*, pressuponha uma maior independência por parte do aprendiz, como inclusive o próprio discurso que aborda a EAD (conforme visto no primeiro capítulo) propaga, o aluno-internauta parece ainda “enxergar” o professor como a fonte única do saber, efeito de sentido que se deve, provavelmente, à memória discursiva de professor de sala de aula que o constitui enquanto aluno e professor que é.

Nessas circunstâncias, a relação professor—aluno é posta em questão e suscita reflexões acerca do papel tanto do professor quanto do aluno em situação de educação a distância, em que “autonomia”, “independência” e “autodidatismo” são (ou deveriam ser) valores desejados.

Essa mesma memória discursiva de professor tradicional irrompe na cadeia discursiva determinando as formulações que nos permitiram levantar a segunda categoria de análise, qual seja, a do *professor da ausência ou da falta*.

A posição discursiva de entre-lugar do sujeito-aluno (que ocupa, ao mesmo tempo, tanto a posição de aluno-internauta quanto a de aluno/professor convencional, por efeito da projeção imaginária) acaba por determinar a representação do professor em EAD. Acostumado à presença física do professor, própria da sala de aula convencional, o aluno, ao se inscrever num contexto *on line* de comunicação a distância, estranha a ausência daquele nessa situação de interlocução. O contato físico parece exercer um forte efeito

sobre os sujeitos-alunos de modo que a sua ausência ou a sua falta lhe causam um estranhamento, no sentido freudiano do termo, como já explicado no quarto capítulo. Assim, esse distanciamento no tempo e no espaço, traço característico fundamental da modalidade de educação a distância, ecoa nos dizeres, conforme compreendemos com a análise, como um aspecto negativo do sujeito-professor em EAD a ponto de o sujeito-aluno negar, ainda que em nível inconsciente não verbalizado, a própria existência do professor nesse contexto digital de educação, sentido que pode ser compreendido a partir dos dizeres selecionados nessa segunda categoria.

Por essa negação da existência do professor em EAD, deduz-se que o aluno toma o sentido de virtual como algo que se contrapõe ao “real” — em que real corresponderia àquilo que existe e, portanto, virtual ao que não existe —, contrariamente ao proposto por Lévy (1996, p. 16), de acordo com o qual o virtual se opõe ao “atual”, e não ao “real”; antes é por este subsumido. Assim, ambos (virtual e atual) pertencem ao plano da existência, posto que produzem efeitos, conforme explicado no terceiro capítulo. Daí o estranhamento causado no sujeito-aluno, para o qual o professor virtual, embora “não existindo”, produz efeitos tal qual um professor de sala de aula presencial produz.

Com a análise desta tese, confirma-se, assim, a hipótese da “representação híbrida” de professor em EAD, uma representação que evoca tanto o mesmo, o conhecido, o familiar, quanto o novo, o estranho, o estrangeiro, da qual a terceira categoria levantada nesse *corpus* é o melhor exemplo: o *professor empírico-virtual*.

Esses dados suscitam, no mínimo, um questionamento da autoaprendizagem tão propagada pela modalidade de educação a distância, pois, se, por um lado, o professor deve ser um mediador, de modo a auxiliar o aluno a construir o próprio conhecimento, por outro este ainda cria expectativas próprias de sala de aula convencional ao atribuir ao professor a função de “ensinar”.

Como defende Voltolini (2009), aspecto já discutido na análise, a simples presença física não é fator determinante para que haja interferência, assim como o seu inverso, ou seja, a ausência física, tampouco impede que ela aconteça. Considerando-se essa possibilidade, faz sentido postular que a autoaprendizagem pode ocorrer numa situação de educação a distância, o que não significa, no entanto, que isso seja uma verdade universal e inquestionável, isto é, admitir-se que, para que a autoaprendizagem ocorra, “basta” que o aluno não esteja em contato físico com o professor. Em outras palavras, o simples fato de um aluno fazer um curso a distância não o torna um autodidata, como, entretanto, faz supor a análise dos comentários postados no fórum de discussão, em que

surge um significante bastante recorrente, mas ausente nos questionários: a tecnologia.

Inextricavelmente associada à representação do professor, a tecnologia, nos dizeres coletados do fórum de discussão, surge como uma ferramenta de tal forma imprescindível à prática pedagógica que, em algumas formulações, o efeito de sentido evocado é o de que ela chega até mesmo a suplantá-lo.

Não só o discurso da tecnologia segundo o qual ela é uma necessidade perpassa o discurso pedagógico, como também à representação de professor virtual em situação de educação a distância são associados valores positivos e, portanto, desejados, em detrimento da representação de professor tradicional, que passa a desfrutar de menos prestígio, posto que menos valorizada, como se elas não estivessem imbricadas uma na outra.

Dessa forma, em razão do processo de virtualização tanto do professor quanto do aluno, não só esses sujeitos passam a ocupar uma nova posição discursiva de entre-lugar, mas também a tecnologia passa a ser representada como a “redentora” do processo de ensino e aprendizagem, como se, por si só, ela fosse “capaz” de solucionar todos os problemas que envolvem a prática pedagógica, como a análise das últimas interlocuções no subitem “3.2 A tecnologia no centro do universo: a educação proioncêntrica”, do quinto capítulo, nos permitiu compreender. Paradoxalmente, a análise também apontou para o sentido de que a tecnologia tampouco resolve o problema do professor no que se refere ao desinteresse dos alunos.

Essa contradição denuncia a situação de conflito em que se encontra o professor: ao mesmo tempo em que não se sente familiarizado com os recursos tecnológicos, vê-se na obrigação de dominá-los. Tal é a resistência ao emprego da tecnologia, que o confronto com ela parece constituir o professor-aluno, capturado no embate entre duas posições-sujeito: o professor retrógrado (que se nega a acompanhar as mudanças) e o professor moderno (que usa a tecnologia e leva seus alunos a também se beneficiarem dela).

A comparação entre os *corpora* de análise nos possibilitou, entretanto, levantar um dado interessante: enquanto, nos dizeres do questionário, a ausência de contato físico na modalidade a distância, em decorrência do emprego do recurso tecnológico como mediador da comunicação, causa estranhamento no aluno, nos comentários do fórum de discussão faz-se uma verdadeira apologia à intermediação do computador. Dessa constatação se conclui que a mudança de situação enunciativa (no questionário, o interlocutor do sujeito-aluno é o sujeito-pesquisador; já no fórum, os interlocutores são os

próprios alunos e o tutor) interferiu na formulação dos dizeres dos sujeitos-alunos no que se refere à representação tanto do professor quanto da modalidade a distância propriamente dita.

E esses dizeres se repetem, como visto nas análises, exaustivamente, o que aponta também para outro dado conclusivo: o modo de subjetivação dos fóruns de discussão parece, por se basear nessa repetição, não promover a singularidade, priorizando as representações coletivas. Esse modo de subjetivação, próprio da sociedade pós-moderna de consumo, é efeito justamente da visão proioncêntrica da realidade, tratada no segundo e no terceiro capítulos, que tem na mercadoria o elemento central. Anula-se o *Je* psicanalítico, singular, em favor da promoção de vários *moi* virtuais, plurais, fenômeno cada vez mais comum na sociedade informacional em que vivemos. A consequência é a produção de sujeitos cada vez mais semelhantes (tanto no contexto empírico quanto no virtual), tal qual mercadorias, produzidas em série para serem consumidas e descartadas em série.

Produto do efeito homogeneizante das novas tecnologias resultante do “estádio do *écran*”, postulado ao final do terceiro capítulo, o sujeito digital vê na tecnologia uma “evolução natural” do ser humano e, por conseguinte, do próprio professor.

Nesse momento, cabe retomar as duas perguntas finais do quinto capítulo: “Os professores estariam de fato fechados à tecnologia, uma vez que muitos cursam até mesmo especialização a distância, como é o caso do curso de pós-graduação *lato sensu* a distância “Docência no Ensino Superior” investigado nesta tese?” e “As inúmeras pesquisas realizadas sobre as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, algumas das quais citadas na introdução desta tese, não apontam justamente para o contrário do que faz supor esse discurso de que o professor não acompanha as mudanças tecnológicas ou de que se coloca contrário a elas?”.

Elas nos apontam para dois caminhos que se opõem e que se excluem mutuamente: primeiro, enquanto perguntas retóricas, elas podem confirmar a tentativa do professor de se (res)subjetivar nessa nova economia da era informacional, ao procurar se especializar em cursos a distância, do que o curso investigado nesta tese, bem como a utilização das novas tecnologias dentro e fora da sala de aula, como registram as pesquisas citadas na introdução, são uma prova. Nesse caso, é um caminho que, em vez de promover “a mudança” pedagógica tão desejada, na verdade só (con)forma o sujeito-professor na forma-sujeito da sociedade capitalista, ao (re)produzir o modo de vida proioncêntrico.

Segundo, num sentido oposto ao primeiro caminho, mas com o qual se cruza, a educação, não podendo se furtar da realidade, ou seja, não podendo evitar ser afetada pela tecnologia, uma vez que ela constitui o sujeito-professor da era digital, tampouco deve se render aos apelos da sociedade pós-moderna informacional de forma passiva, sem (se) incomodar, sem provocar deslocamentos tanto no sujeito-professor quanto no sujeito-aluno que resultem em novas subjetividades.

Aliás, esse desconforto é que motiva o sujeito. Para Melman (2008, p.59), o desejo é desconforto. “Se não há desconforto, não há desejo”. Nesse sentido, a educação, ao contrário do que pretende ou sugere a sociedade de mercado, não pode preencher todas as lacunas, todas as faltas (como se isso fosse possível!). Deve apontar, sobretudo, para a incompletude do sujeito a fim de evitar a padronização do desejo ou mesmo sua eliminação e assim tentar promover os “processos de singularização”, propostos por Guattari (2013).

Instigar a desejar, eis o papel da educação — independente da modalidade — nos dias de hoje e tentar não reproduzir o modo de vida proioncêntrico, que reduz o sujeito do inconsciente, o sujeito do desejo, ao sujeito do gozo, ao sujeito sem gravidade.

Como função primordial, a escola, hoje, deveria trabalhar o conhecimento como forma de humanização, como uma forma de reação, de resistência à produção de subjetividades coletivas, sobretudo em tempos de virtualização de tudo e de todos, como os que agora estamos vivendo, mas isso é tema para uma outra pesquisa.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância** - v. 10, 2011, p. 83-92.

AMARANTE, M.F.S. Transposição didática no ciberespaço: uma nova ordem do discurso pedagógico? In: CORACINI, M.J.; UYENO, E.Y.; MASCIA, M.A.A. (orgs.) **Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 137-176.

ANDERSEN, E.M.L. O uso de multimídia digital no ensino. Por quê? Para quê? In: ANDERSEN, E..L.A. (org.) **Multimídia digital na escola**. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 13-40.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celane M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP(19): 25-42, jul./dez.1990.

_____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BALL, S.J. Management as moral technology: a Luddite analysis. In: BALL, S.J. (org.) **Foucault and Education: disciplines and knowledges**. London: Routledge, 1990, p. 153-166.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENÍTEZ, I.M.S. **História da educação a distância no Brasil e no mundo**. Disponível em: <http://www.coladaweb.com/pedagogia/historia-da-educacao-a-distancia-no-brasil-e-no-mundo>.> Acesso em: 19 set. 2014.

BRAUNSTEIN, N. A. **Psiquiatria, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)**. Cd. De México: Siglo Veintiuno Ed., [1980] 2008.

_____. O discurso capitalista: quinto discurso? O discurso dos mercados (PST): sexto discurso? **A peste**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 143-165, jan./jun. 2010.

BUTLER, J. **The Psychic Life of Power: Theories in Subjection**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1997.

CAPELO, R. **Você sabe o que é Presenteísmo?** Disponível em: http://www.iape.org.br/principal/index.php?option=com_content&view=article&id=181%3Avoce-sabe-o-que-e-presenteismo&catid=39%3Anoticias&Itemid=48#.Wc0kmfP4-t8.> Acesso em: 28 set. 2017.

CARCANHOLO, M.D. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, M.L.; CARCANHOLO, R.A.; CARCANHOLO, M.D. (orgs.) **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 15-35.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CELADA, M.T.; ZOPPI-FONTANA, M.G. Sujetos desplazados, lenguas em movimiento: identificación y resistencias em procesos de identificación regional. **Signo & Seña**, v. 20. p. 159-181, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONFUORTO, Inês. **O efeito-sujeito professor de inglês à deriva: discurso educacional-pedagógico e implicações para uma formação com professores**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORACINI, M.J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J. (org.) **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-159.

_____. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, I; CORACINI, M.J.; GRIGOLETTO, M. (org.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 133-156.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Escrita de si, assinatura e criatividade. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L.; MIITMAN, S. **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 393-404.

_____. Os *blogs* escolares e a escrita de si: entre a redação escolar e os diários virtuais. In: CORACINI, M.J.; UYENO, E.Y.; MASCIA, M.A.A. (org.) **Da letra ao píxel e do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professor e ensino-aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 27 – 46.

CORDEIRO, B.M.P.; ROSA, C.; FREITAS, M. de. **Educação a distância e o conteudista: uma relação dialógica**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc034.pdf> .> Acesso em: 16 fev. 2016.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como Sujeição e como Recusa. In: SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 97-110.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, [1992] 1997.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DIAS, C.P. **Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)**. São Paulo: Hucitec, 2012.

ECKERT-HOFF, B.M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

_____. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

EDELMAN, B. **O direito captado pela fotografia**. Coimbra: Centelha, 1976.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FARIA, A.A.; SALVADORI, A. A educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n.1, janeiro/junho 2010, p. 15-22.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1986.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: I- A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977a.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977b.

_____. The subject and power. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. New York/London: Harvester Wheatsheaf, 1982, p. 208-226.

_____. **Microfísica do Poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1979] 1998.

_____. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Forense Universitária, 2012.

FREUD, S. **O mal estar na cultura**. Porto Alegre, RS: L&PM, [1930] 2012.

GALLI, F.C.S. Práticas contemporâneas: fabricação de discursos e de 'novos' regimes de verdade. In: CORACINI, M.J.; UYENO, E.Y.; MASCIA, M.A.A. (org.) **Da letra ao píxel e**

do píxel à letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 177-194.

GALLO, S.L. Novas fronteiras para a autoria. **Organon**, Porto Alegre, n. 53, p. 53-64, jul./dez. 2012.

GILLOT, P. **Althusser et la psychanalyse**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

GOLDENBERG, R. **Política e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GORE, J.M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9 – 20.

GOUVEA, G.; OLIVEIRA, C.I. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

GRIGOLETTO, E. A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 203-223, jul./dez. 2006.

GRIGOLETTO, E.; AGUSTINI, C. A autoria na escrita de adolescentes: interfaces entre o virtual e o escolar. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L.; MIITMAN, S. **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 369-380.

GRIGOLETTO, E. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F.S.; SCHONS, C.R. (org.) **Discursos em rede: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Ed. Universitária - UFPE, 2011, p. 47-78.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 223-235.

_____. Sujeito, subjetivação, inconsciente e ideologia. In: CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (org.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 17-42.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, S. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications; the Open University, 1997.

HARVEY, D. **The Condition of Postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change**. Massachusetts, USA: Blackwell Publishers, 1989.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1977] 1992.

IRALA, V.B. **O discurso universitário sobre as tecnologias educacionais: um debate em aberto.** In: Anais do CELSUL, 2008, p. 1 – 12.

JONES, R. Educational practices and scientific knowledge: a genealogical reinterpretation of the emergence of physiology in post-Revolutionary France. In: BALL, S. **Foucault and Education: disciplines and knowledge.** London: Routledge, 1990, p. 78-104.

KASHIURA JR., C.N. Sujeito de direito e interpelação ideológica: considerações sobre a ideologia jurídica a partir de Pachukanis e Althusser. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 06, n.10, 2015, p. 49-70.

KLEIMAN, A.B.; VIEIRA, J.A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (internet). In: MAGALHÃES, T.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M.J. (org.) **Práticas identitárias: língua e discurso.** São Carlos: Claraluz, 2006, p. 119-132.

KESSLER, C.H. O professor precisa ser um agitador cultural. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre - Psicanálise e Educação: uma transmissão possível.** Ano IX - nº 16 - julho de 1999, p. 61-65.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LÉVY, P. **O que é o virtual.** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LOPES, M.C.L.P. et al. **O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades.** Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/03trab-gt-gt1.htm .>
 Acesso em: 19 set. 2014.

LYOTARD, J.F. **O pós-moderno.** 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v.10, n.2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje.** Campinas, SP: Pontes, 2003.

MANSANO, S.R.V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP.** 8(2), 2009, p. 110-117.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. (org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 141 – 171.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MENDONÇA FILHO, J.B. de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, E.M.T. (org.) **A psicanálise escuta a educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Distance Education: a systems view of online learning**. 3ª ed. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (orgs.) **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 11-21.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1969] 1997, p. 61-161.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 2009.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, [1983] 1997.

PRETI, O. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Disponível em: http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/bases_epistemologicas.pdf .> Acesso em: 07 dez. 2015.

REVEL, J. **Expériences de la pensée – Michel Foucault**. Paris: Bordas, 2005.

SOUZA, L. M. T. M. de. *Hibridismo e tradução cultural em Bhabha*. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113-133.

STOLZMANN, M.M.; RICKES, S.M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre - Psicanálise e Educação: uma transmissão possível**. Ano IX - nº 16 - julho de 1999, p. 39-50.

TAGG, J. **The burden of representation: essays on photographs and histories**.

Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

TEIXEIRA, S. **O que é Andragogia?** Disponível em: <http://www.catho.com.br/carreira-sucesso/gestao-rh/o-que-e-andragogia> .> Acesso em: 21 set. 2015.

TORRES, P.L.; VIANNEY, J.; ROESLER, L. Educación superior a distancia en Brasil. In: TORRES, P.L.; RAMA, C. (Coord.) **La Educación Superior a Distancia en America Latina y el Caribe: realidades y tendencias**. Santa Catarina, UNISUL. 2010.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London: Routledge, 1994.

VIDAL, E.M.; MAIA, J.E.B. **Introdução à Educação a Distância**. São Paulo: RDS Editora, 2010.

VOLTOLINI, R. A relação professor—aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp., junho 2007, p. 119-139.

_____. Educação a Distância: algumas questões. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n. 2, junho 2009, p. 123-139.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2005.

WILLIAMS, C. **Contemporary French Philosophy: modernity and the persistence of the subject**. London/New York: The Athlone Press, 2001.