

**MARIA ÂNGELA DE FREITAS CHIACHIRI**

**EAD: práticas discursivas e constituição da identidade virtual do  
aluno no *webfólio***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade de Franca como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Regina Momesso de Oliveira.

**FRANCA  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**MARIA ÂNGELA DE FREITAS CHIACHIRI**

**EAD: práticas discursivas e constituição da identidade virtual do  
aluno no *webfólio***

**COMISSÃO JULGADORA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUISTICA**

Presidente: Profa : Maria Regina Momesso de Oliveira  
Universidade de Franca

Titular 1: Profa: Dra. Maria do Rosário Valencise Gregolin  
UNESP Araraquara

Titular 2: Prof: Juscelino Pernambuco  
Universidade de Franca

Franca, 26/08/2008.

**DEDICO** este trabalho primeiramente a duas mulheres importantes em minha vida: minha mãe....anjo que me ensinou a ser quem sou e que agora, aos poucos me deixa....e minha filha Sara, que me apoiou incondicionalmente. Dedico também ao meu marido José Chiachiri Filho, historiador que sabe bem a importância da pesquisa científica e aos meus filhos varões, José Chiachiri Neto e Jorge de Freitas Chiachiri, por acreditarem neste desafio com sua mãe.

**AGRADEÇO** a todos que comigo caminharam na ânsia de, pela teoria, aprender a compreender-nos como seres divididos, clivados, cindidos:

a minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Maria Regina, por apresentar-me ao mundo acadêmico, por abrir-me seus livros, sua casa, dividir comigo seus saberes e mostrar-me, nos discursos, os micropoderes;

à Dr<sup>a</sup> Edna, coordenadora deste Programa de Mestrado, por compreender meu tempo;

à Dr<sup>a</sup> Mariza, pela revisão do texto;

a minhas colegas de grupo da Análise do Discurso Wanderla, tão carinhosa; Elídia, tão firme; Alaíse, tão estudiosa;

à Andréia, colega do mestrado, pelo companheirismo e pela amizade;

à Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, por possibilitar-me o afastamento temporário da sala de aula.

*No curso de sua história, os homens jamais cessaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, que jamais terão fim e que não nos colocam jamais diante de alguma coisa que seria o homem.*

Michel Foucault

## RESUMO

CHIACHIRI, Maria Ângela de Freitas. **EAD: práticas discursivas e constituição da identidade virtual do aluno no *webfólio***. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Franca, Franca.

Esta dissertação apresenta uma análise das práticas discursivas que se fazem em *webfólios* educacionais, com o objetivo de responder quem é o aluno de Educação a Distância e como ele se constitui sujeito. Para isso, identifica quais práticas discursivas e identitárias se estabelecem nos *webfólios* do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD do Centro Universitário Claretiano de Batatais, Estado de São Paulo, e analisa como se dá a construção do sujeito aluno *online*, de que forma a subjetividade emerge em suas práticas discursivas e quais são seus efeitos de sentido. O *webfólio*, versão eletrônica do *portfólio*, é um dispositivo tecnológico que possibilita interação entre professor e aluno no ciberespaço. Nesta investigação, levantou-se a hipótese de que o aluno *online* usaria o *webfólio* da sala de aula virtual como um *hupomnêmata* (caderno de notas), documento que funcionava, na cultura grega, como prática de “escrita de si” para a constituição da identidade dos indivíduos (FOUCAULT, 2006b). Essas práticas discursivas faziam parte de uma “técnica de si” - prática de escrita comum entre mestres e discípulos gregos para o conhecimento de si mesmo (FOUCAULT, 2006b). O *webfólio* seria um novo *hupomnêmata*, de aspectos mais sofisticados; e nas práticas discursivas estabelecidas nesse caderno virtual de notas, supôs-se que também os sujeitos contemporâneos revelam-se, decifram-se, interpretam-se, julgam-se, do mesmo modo como faziam os gregos na Antigüidade. O trabalho procurou buscar os efeitos de sentido dessa prática humana em que emerge a subjetividade de alunos em formação para professores alfabetizadores e administradores educacionais. A perspectiva teórica foi a da Análise de Discurso de linha francesa (AD), fundada pelo filósofo Michel Pêcheux, segundo a qual o sujeito é atravessado pela língua, pela ideologia, pela história e pelo inconsciente e o discurso é um efeito de sentidos entre interlocutores. Ancora-se fundamentalmente em Foucault (1995, 2000, 2006a, 2006b), para quem a subjetividade é o modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um ‘jogo de verdade’ na relação consigo mesmo. Recorreu-se a outros autores da área do discurso, como Gregolin (2004) e Coracini (2003) e a estudiosos que pesquisam a respeito de identidade como Bauman (2001) e Hall (2002). No *webfólio*, assim como entre os gregos, as práticas de escrita de si apontam para a constituição heterogênea do sujeito aluno *online* como um professor dividido entre representações que lhe vêm da memória discursiva do passado e das experiências do presente, em que ele é colocado em xeque a todo o momento tanto pelas novas tecnologias como pelos dispositivos de controle e poder da sociedade.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Práticas discursivas e identitárias; EAD; Cenários tecnológicos da educação. *Webfólio*.

## ABSTRACT

CHIACHIRI, Maria Ângela de Freitas. **EAD: práticas discursivas e constituição da identidade virtual do aluno no *webfólio***. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Franca, Franca.

This dissertation presents an analysis of the discursive practices in educational webfolios, aiming to answer who are the distance education students and how they are formed as subjects. In order to explain that, it identifies which discursive and identity practices are established in the webfolio of the Pedagogy Distance Education Course of the *Centro Universitario Claretiano de Batatais*, in São Paulo state, Brazil, and it also analyses the construction of online students as subjects, how subjectivity emerges in their discursive practices and which are the effects in meaning. The webfolio, electronic version of the portfolio, is a technological device which enables interaction between students and teachers in a cyberspace. During the research, it was stated the hypothesis that the online student would use the virtual classroom webfolio as a hupomnemata (scrapbook), a document used by the Greek to the practice of self-writing in order to constitute the identity of the individual (FOUCAULT, 2006b). These discursive practices were part of a self-knowledge technique, in which the Greek masters and disciples used to write in order to learn about themselves (FOUCAULT, 2006b). The webfolio would be a new hupomnemata, with a more sophisticated aspect; it is also supposed that contemporary people reveal, decipher, interpret, judge themselves and the others during the discursive practices established in this virtual notebook, as the old Greek did. The assignment tried to find the effects of meaning of this human practice in which subjectivity emerges from students graduating to be primary teachers and educational administrators. The theoretical perspective used was the French Discourse Analysis, founded by the philosopher Michel Pêcheux, in which the subject is crossed by the language, ideology, history and unconsciousness; and the discourse is an effect of meanings among interlocutors. It is fundamentally based on Foucault (1995, 2000, 2006a, 2006b) who believed that the subjectivity is the way that human beings experiment themselves in a “truth and meaning game”. Other discourse authors were consulted, as Gregolin (2004) and Coracini (2003) and also some studios about the identity as Bauman (2001) and Hall (2002). As the old Greek did, in the webfolio, the self-writing practice shows the heterogeneous constitution of the online student as a teacher divided between images that come from past discursive memories and present experiences, in which he or she is challenged all the time not only by new technologies, but also by new control devices and the power of society.

Key words: Subjectivity; Discursive and Identity practices; Distance Education; Technological Scenery in Education; Webfolio.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 ANÁLISE DE DISCURSO: pressupostos teóricos</b> .....	17
1.1 ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: “uma ciência transdisciplinar” .....	17
1.2 AD EM TRÊS ÉPOCAS: movimentos, rupturas, reelaborações .....	18
1.3 PÊCHEUX E FOUCAULT: dois pensadores em debates e convergências ...	23
1.4 FOUCAULT: contribuições para pensar sobre a construção do sujeito .....	25
<b>2 PÓS-MODERNIDADE: estratégias e cenários educacionais</b> .....	35
2.1 PÓS-MODERNIDADE: rupturas, movências, dispersões e liquidez .....	36
2.2 PÓS-MODERNIDADE: impacto das tics e suas implicações na educação ...	40
2.3 ESTRATÉGIAS E CENÁRIOS TECNOLÓGICOS EDUCACIONAIS .....	45
2.4 CENÁRIOS TECNOLÓGICOS EDUCACIONAIS NO MUNDO PÓS-MODERNO.....	48
<b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E APRENDIZAGEM ABERTA E A DISTÂNCIA (AAD): conceitos, discursos e contradiscursos</b> .....	55
3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E APRENDIZAGEM ABERTA E A DISTÂNCIA (AAD): conceitos .....	55
3.2 DISCURSOS APOLOGÉTICOS DA EAD E ENSINO PRESENCIAL .....	60
3.3 CONTRADISCURSOS EM RELAÇÃO À EAD.....	66
3.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:discurso da construção do sujeito aprendente ..	71
<b>4 SUBJETIVIDADES EMERGENTES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....	76
4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ‘DUAL-MODE’: contexto de produção de práticas discursivas e identitárias.....	76
4.2 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ALUNO <i>ONLINE</i> NA CONFIGURAÇÃO DA <i>HOMEPAGE</i> INSTITUCIONAL .....	77
4.3 CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA: contexto de produção dos enunciados .....	87
4.4 O SUJEITO REVELADO PELAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO <i>WEBFÓLIO</i> .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

<b>WEBLIOGRAFIA.....</b>	<b>114</b>
--------------------------	------------

## INTRODUÇÃO

*Quanto mais eu sinta, quanto mais eu sinta como várias  
pessoas,  
Quanto mais personalidades eu tiver,  
Quanto mais intensamente, estridentemente as tiver,  
Quanto mais simultaneamente sentir com todas elas,  
Quanto mais unificadamente diverso, dispersadamente  
atento,  
Estiver, sentir, viver, for,  
Mais possuirei a existência total do universo,  
Mais completo serei pelo espaço inteiro fora.*

Fernando Pessoa

O homem moderno, pós-moderno, ou hipermoderno, conforme o queiram chamar as várias correntes de pensamento contemporâneas, tem à sua disposição novas tecnologias que lhe prolongam os braços, as pernas, os olhos, a voz e lhe proporcionam uma diferente sensação de poder e alcance de suas ações. Ele pode locomover-se para lugares nunca antes imaginados, em muito pouco tempo. Pode ver, ouvir e falar com outros à distância e em tempo real. E começa a sentir-se um sujeito disperso e dividido, como se figurativiza, acima, o eu poético de Fernando Pessoa.

Esse homem dotado de novos poderes, porém, paga um alto preço pelo uso das tecnologias que ele mesmo criou. A construção de determinadas necessidades, naturalizadas pela mídia e pelo *marketing* nas sociedades capitalistas, deixa muitos outros homens, seus semelhantes, à margem da sociedade da informação, do conhecimento e da comunicação.

Mas, àqueles que adentraram ao mundo da cibercultura (LÉVY, 2000) da Internet, que revolucionou as noções de espaço e tempo, de real e virtual, foi permitido criar suportes virtuais, como *weblogs*, *fotoblogs*, *chats*, *webfólios*, *msn*, além de comunidades públicas virtuais, como o *orkut* e outras que funcionam como ferramentas de comunicação e socialização *online*.

Nesses espaços virtuais, o indivíduo, segundo Oliveira (2005, p. 89), por meio de práticas discursivas, "(re)constrói o 'sujeito' ou os 'sujeitos', que

aparentemente experimentam sua vida e suas relações dentro de uma aura menos excludente e mais libertária, pois a sua subjetividade pode ser projetada de forma real ou simulada/imaginada”. Este trabalho comunga com essa idéia, pois a maior parte das teorias lingüísticas, sociais e culturais do século XXI sustenta que as mudanças estruturais nas sociedades contemporâneas estão fragmentando as noções culturais de classe, raça, etnia, nacionalidade, gênero e sexualidade que, no passado, conferiam aos indivíduos identidades estáveis, verdadeiras ou falsas, mas centradas no mundo social. O sujeito do Iluminismo, o sociológico, era unificado, hoje esse mesmo tipo de sujeito seria descentrado (HALL, 2002). As certezas sobre a vida em sociedade, que sustentavam os primeiros sociólogos, foram desaparecendo com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos meios de comunicação.

No cenário educacional, o advento das modernas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente a Internet, faz surgir um novo discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem em vários estudos acadêmicos nos quais adquire novas denominações como “Educação *online*” (MORAN, 2003), “*E-ducación y aprendizaje distribuido*” (BRÜNNER, 2003), “EAD *online*” (SILVA, 2003), “Educação a Distância” e “Aprendizagem Aberta e a Distância” (BELLONI, 2006), entre outros. Esse discurso educacional contemporâneo constrói-se entre relações de força concretizadas na disputa de espaço entre educação presencial e educação a distância.

Diante desse quadro social e político, importa saber quem é o aluno da Educação a Distância e como ele se constitui sujeito, na relação institucional escolar, que também pode impor restrições na formação discursiva que regula “o que pode e o que deve ser dito” (PÊCHEUX, 1998). Esse contexto social e pedagógico motivou esta pesquisa, ao suscitar alguns questionamentos como os que seguem no parágrafo seguinte.

Quem é o sujeito aluno dos cursos de Educação a Distância? Que práticas discursivas se fazem no espaço da sala virtual, principalmente no *webfólio*, para a construção desse sujeito? Como esse sujeito se vê? Que modos de investigação, que práticas divisórias e que modos de transformação ele aplica a si mesmo? Essas indagações surgiram da prática educacional da autora desta dissertação, que vivencia em seu cotidiano a relação virtual entre professor tutor e aluno *online* de um curso de pedagogia a distância.

Dessa maneira, o objetivo principal do trabalho foi refletir sobre a constituição do sujeito aluno virtual de curso de pedagogia na modalidade a distância. Os objetivos específicos foram: a) identificar as práticas discursivas e identitárias que se estabelecem nos *webfólios* de um curso de formação de professores; b) analisar como se dá a construção do sujeito “aluno *online*” e de que forma a subjetividade emerge em suas práticas discursivas e quais são seus efeitos de sentido.

O *corpus* da pesquisa é formado por um conjunto de enunciados de cinco sujeitos alunos em interação com o tutor, escritos em seus *webfólios* da sala de aula virtual, no curso de graduação Licenciatura em Pedagogia a distância, do Centro Universitário Claretiano de Batatais, no interior do Estado de São Paulo. Esses “alunos *online*”, como são chamados na instituição - para serem diferenciados dos “alunos *offline*”, que ainda não interagem no curso pela internet, mas comunicam-se pelo correio, por fax ou telefone, além das aulas presenciais – foram denominados, neste trabalho, como AO, a saber, AO11, AO12, AO13, AO14 e AO15. São alunos dos pólos de Educação a Distância de Araçatuba, Belo Horizonte, Bragança Paulista, São Paulo, Guaratinguetá, respectivamente. Embora sejam alunos do curso de formação pedagógica, já atuam em sala de aula como professores celetistas, exceto AO12, do sexo masculino, que inicia sua formação. O recorte foi realizado nos *webfólios* dos alunos nas salas de aula virtuais das disciplinas de Alfabetização II e Administração Escolar II, abarcando o período entre 2006 e 2007.

Levou-se em consideração a hipótese de que o aluno *online* usaria o *webfólio* da sala virtual como uma “técnica de si”, um *hupomnêmata* (caderno de notas), documentos que funcionavam, assim como a *correspondência* (cartas), na cultura grega, como práticas de “escrita de si” para a constituição da identidade dos indivíduos (FOUCAULT, 2006b). Os *hupomnêmata*, no grego antigo, eram listas de compras, livros de contabilidade, registros públicos, mas, no uso clássico, passaram a ser usados como cadernos em que se faziam vários tipos de anotações como as de fragmentos de obras, citações, exemplos de ações de que a pessoa tinha sido testemunha ou cujo relato tivesse lido, enfim, reflexões sobre coisas ouvidas ou lembradas. Essas anotações configuravam-se como uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, uma espécie de tesouro acumulado que seria oferecido, mais tarde, a meditações e releituras, para si mesmo, ou partilhado com

outros. Tratava-se de uma prática contínua de procedimentos de escrita de si para si, um procedimento de subjetivação<sup>1</sup> que contribuía para a constituição do sujeito preparado para dominar-se a si mesmo e ao outro.

Na cibercultura, muitas dessas técnicas de escrita foram revitalizadas, mas mudaram devido às características da virtualidade e do distanciamento espaço/tempo, que possibilitam o sincretismo de linguagens, embora conservem a natureza de um ato de comunicação. Uma delas, o *webfólio*, é uma versão eletrônica do *portfólio*; ambos são, originalmente, coleções organizadas de trabalhos, materiais e recursos de artistas, estudantes, ou outros, selecionados para um determinado fim. Publicado em uma página da Internet, a ferramenta *web* permite a interatividade e a ligação com outros recursos virtuais. Como dispositivo pedagógico, o *webfólio* permite a avaliação do processo ou do produto da aprendizagem pelo professor. Para o estudante, proporciona a oportunidade de revelar conhecimentos e capacidades e transformar-se em um agente efetivo de seu próprio processo de aprendizagem, por meio de suas memórias.

Supôs-se, neste trabalho, que o *webfólio*, no contexto da Educação a Distância, seria um novo *hypomnêmata*, de aspectos mais sofisticados. Nesse caderno virtual de notas, ao registrarem seus apontamentos diários sobre os conhecimentos adquiridos para sua formação de professores, suas reflexões e discussões sobre temáticas educacionais em interlocução com seus tutores *web*, os alunos *online* estabeleceriam práticas discursivas que lhes possibilitariam olharem-se como objetos de investigação. Nesse movimento de objetivação e de subjetivação, também os sujeitos contemporâneos, usando de novas tecnologias, viriam a revelar-se, decifrar-se, narrar-se, interpretar-se, do mesmo modo como faziam os gregos na Antigüidade. Por tratar-se de uma prática humana, este trabalho procurou buscar os efeitos de sentido dessa prática.

Com o intuito de transformar a hipótese em tese, o referencial teórico assumido foi o da Análise de Discurso francesa, fundada por Pêcheux e alguns outros filósofos, como Foucault, estudiosos das ciências sociais, das novas

---

<sup>1</sup> O termo 'subjetivação' designa, para Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade. Os 'modos de subjetivação' ou 'processos de subjetivação' do ser humano correspondem, na realidade, a dois tipos de análise: de um lado, os modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos – o que significa que há somente sujeitos objetivados e que os modos de subjetivação são, nesse sentido, práticas de objetivação; de um outro lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência (REVEL, 2005, p. 82).

tecnologias e da contemporaneidade. Segundo a Análise de Discurso (AD), o sujeito é atravessado pela língua, pela ideologia, pela História e pelo inconsciente, e o discurso é um efeito de sentidos entre interlocutores. Foram assim, na primeira parte do trabalho, abordadas as noções de discurso, linguagem, ideologia, formações discursivas, sujeito e identidade, técnicas de si e condições de produção do discurso.

Foucault (1997a,1997b) procurou averiguar não apenas como se constituiu a noção de sujeito própria da modernidade, mas também de que maneira os indivíduos se constituem como sujeito, isto é, como cada um se torna essa entidade chamada de sujeito moderno. Para ele, a subjetividade é o modo pelo qual o sujeito faz da experiência de si mesmo um jogo de verdade, na relação consigo mesmo. O autor sugere que esse jogo seria um fio condutor na resposta sobre os modos instituídos do conhecimento de si e de sua história. Tudo isso constitui o que o filósofo chama de “técnicas de si”, que se resumem em práticas de escrita de si para si, ou entre discípulo e mestre, usadas entre os antigos gregos a partir da máxima délfica “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seauton*) e do ascético “cuida de ti mesmo” (*epimeleia heautou*) greco-romano.

No caso da Educação a Distância, o *webfólio*, por ser considerado um dispositivo tecnológico de interação assíncrona – que não se dá em tempo real – em que o aluno e o professor estão distantes no espaço e no tempo, em uma relação virtual, pode configurar-se como uma “técnica de si” moderna, própria da cibercultura. Portanto, esta pesquisa justifica-se por refletir sobre uma temática em destaque na sociedade contemporânea e pelo fato de os estudos a esse respeito ainda serem poucos. Além disso, seus resultados podem contribuir para as discussões sobre o papel das tecnologias na Educação a Distância, principalmente no caso da formação de professores, que tem investimento de políticas públicas.

O trabalho dividiu-se em quatro partes. A primeira tratou dos aspectos teóricos significativos para a análise do *corpus*, pautados em Pêcheux (1997, 1998), para quem o sujeito é sempre interpelado por várias ideologias, é heterogêneo e disperso, e em Foucault (2006a, 2006b, 2001, 2000, 1997, 1995), para quem o sujeito não é algo dado, mas historicamente construído ou produzido no entrecruzamento do discurso, da sociedade e da história. Com a contribuição de Gregolin (2004, 2003) empreendeu-se a pesquisa sobre as três épocas da AD, assim como a evolução dos conceitos da disciplina em Pêcheux e em Foucault,

característicos em cada época. Coracini (2007, 2006, 2003) e outros contribuíram para a análise dos processos de subjetivação.

A segunda parte refletiu sobre os conceitos de identidade e pós-modernidade, com base em Hall (2002), Giddens (1994), Bauman (2001), de cibercultura e novas tecnologias da informação e da comunicação, segundo Lévy (1997 e 2000), Lemos (2004), Castells (2004), e de cenários tecnológicos educacionais e Educação a Distância (EAD), estudados por Brünner (2003), Belloni (2006), Barreto (2004), Silva (2003) e Moran (2003). O objetivo foi identificar os contextos sociais e culturais que envolvem a identidade dos sujeitos alunos conquistados pelas novas tecnologias da Educação a Distância.

Na terceira parte colocaram-se em evidência algumas práticas discursivas que envolvem a problemática da educação no país hoje, diante do advento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Essas práticas discursivas referem-se à implementação da modalidade de educação a distância voltada para a formação de professores, tendo em vista o conceito de educação ao longo da vida para todos. O tópico iniciou-se pela conceituação de Educação a Distância (EAD) e de Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD) – dois aspectos diferentes de um mesmo fenômeno - a separação espacial entre professor e aluno e o uso de meios técnicos para compensar esta separação. A esse respeito, apresentaram-se exemplos de depoimentos de alunos que ora confirmam, ora negam os discursos a respeito das novas tecnologias na educação a distância que supõem estudantes autônomos, gestores de seu próprio processo de aprendizagem, capazes de auto-dirigir e auto-regular esse processo. Os alunos *online* autores desses depoimentos foram denominados AO1, AO2, AO3 e AO4.

Essa parte do trabalho seguiu trazendo à tona discursos apologéticos e contradiscursos que caracterizam disputas de espaço entre sistemas de educação presencial e iniciativas de políticas públicas para ensino a distância. Embora não seja objetivo deste trabalho discutir quem tem razão nessa relação de forças entre campos ideológicos diferentes, as formações discursivas contextualizaram as práticas discursivas dos sujeitos em análise nesta pesquisa.

Na quarta parte analisou-se como, a partir da *home page* institucional, já começa a ser tecida a construção da identidade do aluno de educação a distância. Um jogo de cores, imagens, textos e ícones preparados para receber o aluno como o centro das atenções constrói uma prática discursiva que tem o efeito de conferir



credibilidade à instituição autorizada e preparada para construir o sujeito capaz de enfrentar os desafios da vida em sociedade no mundo contemporâneo. Caracterizou-se também o curso de Pedagogia EAD da instituição como contexto de produção dos enunciados produzidos nos *webfólios*, espaço em que foram apresentados depoimentos de alunos com o objetivo único de caracterizar a faixa etária e as funções profissionais que já ocupam os indivíduos que compõem a clientela do curso. Esses alunos *online* foram denominados desde AO6 a AO10.

Analisaram-se, nessa última parte do trabalho, as práticas discursivas dos alunos *online* – já professores das séries iniciais – nos *webfólios*. Aproximou-se o conceito de *webfólio* ao de *hupomnêmata* (caderno de notas) como uma técnica de si em que se estabelecem jogos de verdade. Os resultados apontaram para o *webfólio* como um dispositivo dessas técnicas de si, um caderno virtual de notas em que os sujeitos foram instados a se construírem como sujeitos professores por suas práticas discursivas e pela interação com o outro, num conjunto de vozes heterogêneas que lhes chegam pela memória discursiva sobre ser professor e os atravessam, descentrando-os de seu dizer.

## 1 ANÁLISE DE DISCURSO: pressupostos teóricos

*O desejo diz: 'Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz'.*

Michel Foucault

### 1.1 ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: “uma ciência transdisciplinar”

O campo teórico da análise de discurso francesa, derivada dos trabalhos de Pêcheux, perspectiva teórica adotada para análise de discursos neste trabalho, foi constituído numa articulação constante entre os domínios da Lingüística (Saussure), da História (Marx) e da Psicanálise (Freud), entre as décadas de 1960 e 1980, na França (GREGOLIN, 2004).

Surgiu como reação a duas fortes tendências no campo da linguagem: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional. Nesse contexto, estudar uma língua reduzia-se à prática até hoje chamada de ‘compreensão de textos’, por meio de questões de naturezas diferentes, visando dar conta do conteúdo e da forma, como critica Pêcheux:

‘De que fala este texto?’ ‘Quais são as idéias principais contidas neste texto?’ e ‘Este texto está em conformidade com as normas da língua?’ ou então ‘Quais são as normas próprias a este texto?’ Essas questões, colocadas todas ao mesmo tempo, concernentes aos usos semânticos e sintáticos colocados em evidência pelo texto, ajudavam a responder às questões que diziam respeito ao sentido do texto (o que o autor ‘quis dizer’). [...] Em outros termos, a ciência clássica da linguagem pretendia ser ao mesmo tempo ciência da expressão e ciência dos meios desta expressão, e o estudo gramatical e semântico era um meio a serviço de um fim, a saber, a compreensão do texto [...] (PÉCHEUX, 1997a, p. 61).

Observou-se, no novo caminho teórico, que as escolhas lexicais que os falantes fazem revelam a presença de ideologias que podem se opor e revelar discursos que expressam, acerca de um mesmo assunto, posições de diferentes grupos de sujeitos. Assim, uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes, conforme o lugar sócio-ideológico daquele que a emprega, como exemplifica Pêcheux (1997a, p. 78):

Por exemplo, o deputado na Câmara pode ser interrompido por um adversário que, situado em outro 'lugar' (isto é, cujo discurso responde a outras condições de produção), tentará atrair o orador para seu terreno, obrigado a responder sobre um assunto escabroso para ele, etc

Ao buscar essa nova forma de olhar e compreender os textos, Pêcheux propõe um outro objeto de estudo, o *discurso*, que não se confunde com o texto nem com o enunciado, mas que, segundo Gregolin (2003, p. 23) cria “um novo campo de investigação” porque “opera a articulação entre o lingüístico e o histórico”.

Nesse novo campo de investigação, segundo Pêcheux e Fuchs (1997b, p.164), articulam-se “três regiões do conhecimento científico”, que seriam “atravessados por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica”:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997b, p. 163-164).

Nesse sentido, a AD, ao apoiar-se numa teoria lingüística, numa teoria da história e numa teoria do sujeito, já nasceu como “uma ciência transdisciplinar” (GREGOLIN, 2003, p. 23). Portanto, é um campo de estudo que está sempre em movimento.

## 1.2 AD EM TRÊS ÉPOCAS: movimentos, rupturas, reelaborações

Desde o seu início, a AD foi marcada por mudanças em sua base que

a configuram nas “três épocas da análise do discurso”<sup>2</sup>, assim denominadas por Pêcheux (1997c). As três épocas, divididas não pela cronologia, mas por revisões teóricas de conceitos essenciais elaborados por Pêcheux, refletem, por sua vez, uma constante elaboração e reelaboração de conceitos que constituem o aparato metodológico desse campo do saber.

A esse respeito, Gregolin (2004, p. 60) afirma:

O solo epistemológico precisou ser revolvido e mudanças delineiam os debates teóricos e políticos que surgiram das crises que atingiram a reflexão sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História.

A “primeira época”, marcada pela obra *Análise automática do discurso* (1969), de Pêcheux, revela-se impregnada pela releitura crítica de Saussure, ao deslocar o objeto de análise para o discurso, processo de comunicação e significação, em que a língua é considerada em seu caráter social e em sua sistematicidade, que envolvem o sujeito e a História (GREGOLIN, 2004). Isso equivale dizer que antes, em Saussure, a *langue* (social) era dissociada da *parole* (individual) e, por isso, o objeto de estudo da Lingüística deveria ser a língua (*langue*) como sistema abstrato, formal, o que implicava deixar de lado a semântica, uma postura que dava margem à abertura das portas para o formalismo e para o subjetivismo, uma vez que a *parole* era considerada como ‘individual’.

Para lutar contra esse empirismo ou contra o formalismo das análises centradas na língua, em sua estrutura e gramaticidade, Pêcheux propõe mudar o foco de análise para um novo terreno teórico, a partir do materialismo histórico – que pressupõe o falante como produto de sua classe social. Nesse novo campo, as teses althusserianas sobre os *aparelhos ideológicos* e o *assujeitamento* determinam uma visão de sujeito do discurso atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, ou seja, um sujeito que não é fonte nem origem de seu dizer, que apenas reproduz o *já dito*, o *já lá*, o *pré-construído* (GREGOLIN, 2004).

O discurso, no primeiro momento da AD, era compreendido como discurso político, engajado nas lutas de classes, em embate com as idéias marxistas, ou discurso religioso, ambos fechados em si mesmos:

---

<sup>2</sup> De ora em diante utilizaremos AD1 para a primeira época, AD2 para a segunda e AD3 para a terceira.

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada em si mesma. De tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que 'utilizam' seus discursos quando na verdade são seus 'servos' assujeitados, seus suportes (PÊCHEUX, 1997c, p. 311).

Pelo exposto nessa citação, o discurso era concebido como um conjunto fechado de enunciados, sempre parafrásticos. Por isso surge a noção de "maquinaria discursiva" (PÊCHEUX, 1997a) autodeterminada e encerrada em si mesma. O método de abordagem era uma análise automática do discurso, em que predominava a postura pós-estruturalista de Pêcheux. Hoje a AD analisa todos os tipos de discurso, nos mais diversos campos do saber.

O sujeito do discurso, na AD1, era considerado não em sua individualidade, mas como um sujeito social, sempre assujeitado a uma ideologia. Questionado a respeito do estatuto do sujeito e do discurso, Pêcheux faz uma autocrítica e, em sua justificativa, considera que o plano estrutural metodológico da análise automática teve como efeito o primado do Mesmo sobre o Outro, levando a análise à busca das invariâncias das paráfrases de enunciados sempre repetidos (GREGOLIN, 2004).

A problematização da própria metodologia conduz Pêcheux a uma "segunda época", em que se inicia um movimento em direção à heterogeneidade, ao Outro. Ele reinterpreta a noção de formação discursiva<sup>3</sup> de Foucault (1987) e institui nesse momento a noção de FD (formação discursiva) para a AD:

[...] a noção de formação discursiva, tomada de empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu 'exterior': uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente 'invadida' por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob a forma de 'preconstruídos' e de 'discursos transversos') (PÊCHEUX, 1997c, p. 314).

Nesse segundo momento, entre polêmicas, principalmente com Foucault, e reajustes de conceitos, Pêcheux explicita, em um artigo, sua vinculação com Saussure, Marx e Freud e refina a análise da relação entre língua, discurso,

---

<sup>3</sup> "No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...]" (FOUCAULT, 2000, p. 43).

ideologia e sujeito, ao formular sua “teoria dos ‘dois esquecimentos’”: sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é *a fonte do dizer*, pois este se apresenta com uma *evidência*”<sup>4</sup> (GREGOLIN, 2004, p. 62).

Assim, na obra *Les Vérités de la Palice*<sup>5</sup>, Pêcheux (1998, p. 160) retoma os conceitos de “formação discursiva” e de “formação ideológica”, formulados anteriormente:

Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem. 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 o que deve ser dito* (articulado sob a forma de um sermão, uma arenga, um panfleto, uma exposição de um programa, etc) (grifos do autor).

Pêcheux (1998, p.161) acrescenta ao conceito de ‘formação discursiva’ a reflexão sobre a materialidade do discurso e do sentido: “os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam, ‘na linguagem’, as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Na “terceira época” da análise de discurso, em meio a uma crise das esquerdas francesas, do marxismo e do estruturalismo, Pêcheux afasta-se de algumas posições que sustentava e, não sem resistências, aproxima-se das propostas foucaultianas e bakhtinianas<sup>6</sup>. Gregolin (2004, p. 153) afirma que “ele reordena o projeto epistemológico a partir de uma desconstrução das bases longamente gestadas desde 1969”.

Nesse momento, Pêcheux passa a rever o conceito de sujeito e a considerá-lo não mais como interpelado por uma ideologia, mas por várias ideologias. Ele percebe que no interior de uma formação discursiva coexistem discursos provenientes de outras FDs e que essas relações nem sempre são

<sup>4</sup> No esquecimento um, o sujeito tem a ilusão de que é o criador absoluto do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior de sua formação discursiva; no esquecimento dois, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado que será captado pelo seu interlocutor. Há o esquecimento de que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito, tendo o sujeito a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz (PÊCHEUX e FUCHS, 1997b, p.168-9).

<sup>5</sup> *Les Vérités de la Palice* foi traduzido por Orlandi como: *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

<sup>6</sup> A partir da leitura que faz de Authier-Revuz, Pêcheux assimila a noção bakhtiniana de heterogeneidade e de interdiscurso.

pacíficas. Essa divisão está presente mesmo na ideologia dominante, devido à luta de classes, como uma contradição histórica que determina seu funcionamento. O discurso começa a ser visto não como um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, pois ele reflete a contradição presente na FD da qual decorre.

Desta maneira, a formação discursiva passa a ser caracterizada pela heterogeneidade, o que determina, conseqüentemente, a natureza heterogênea do discurso.

A noção de heterogeneidade, proposta por Authier-Revuz (1990), com base nos estudos de Bakhtin, mostra as evidências de um discurso *outro* no próprio discurso, ou seja, várias vozes, vários discursos manifestam-se na fala do sujeito.

Authier-Revuz (1990) entende a linguagem como heterogênea em sua própria constituição e como a materialidade do discurso é de natureza lingüística, para a autora, é lógico considerá-lo também heterogêneo. Authier distingue duas formas de heterogeneidade, a constitutiva e a mostrada. A heterogeneidade mostrada apresenta marcas da presença do outro no discurso, ou seja, a alteridade se manifesta ao longo do discurso e pode ser recuperada de maneira explícita por meio da análise. Essa forma de heterogeneidade pode ser marcada e não-marcada. Quando for marcada, é da ordem da enunciação, visível na materialidade lingüística, como, por exemplo, o discurso direto, as palavras entre aspas. Se for não-marcada, é da ordem do discurso, sem visibilidade, como o discurso indireto livre e a ironia. A heterogeneidade constitutiva não se apresenta na organização linear do discurso, pois a alteridade não é revelada; ela permanece no interdiscurso e por isso, não é passível de ser analisada.

A partir de 1980, portanto, as redefinições no campo de estudo da análise do discurso francesa assumem novos pólos temáticos: a heterogeneidade, a idéia de alteridade<sup>7</sup>, as relações entre intradiscurso e interdiscurso<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> A idéia de alteridade implica “a presença do discurso do outro como discurso de um outro e/ou discurso do Outro” (GREGOLIN, 2004, p. 157).

<sup>8</sup> Courtine (apud ORLANDI, 2005, p. 32-33) explica a diferença entre o intradiscurso e o interdiscurso. Segundo ele, este representa um eixo vertical onde “teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível”; e aquele, um eixo horizontal, “que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas”.

Fortemente marcada pelas idéias de Foucault sobre o método arqueológico de fazer a “leitura de arquivo<sup>9</sup>”, a terceira fase da AD configura-se pelas fontes da “tríplice aliança” (Marx, Saussure e Freud) e pelas confluências do pensamento de Pêcheux, Foucault, Bakhtin e a “Nova História” (GREGOLIN, 2004, p. 157).

### 1.3 PÊCHEUX E FOUCAULT: dois pensadores em debates e convergências

Pêcheux e Foucault trilharam caminhos diferentes em seus estudos, mas, durante o percurso, determinados conceitos como o de formação discursiva, cruzaram-se e dialogaram. Outros, no entanto, como a questão do assujeitamento, entraram em choque nas trocas de idéias entre os dois filósofos.

Pêcheux estabeleceu um diálogo constante com a Lingüística, ao reler Saussure, com o Materialismo histórico, ao reler Althusser, e com a Psicanálise, ao interpretar Freud. Ele visava a construir uma teoria materialista do discurso, aliada a um projeto político de intervenção na luta de classes, a partir da leitura de Althusser com base no marxismo-leninismo. Sua busca, marcada por constante reconstrução, era por um método de análise dos discursos políticos, a “análise automática”, que dominou suas concepções na primeira fase de seus estudos (GREGOLIN, 2004).

Por outro caminho, Foucault não tinha como projeto, no primeiro momento, construir uma teoria da análise do discurso. Relacionando-se tensivamente com Nietzsche, Marx e Freud, demonstra uma preocupação maior com os problemas da História e da Filosofia, ao contrário de Pêcheux, que se aproximou mais da Lingüística. Suas temáticas eram mais amplas e envolviam as relações entre os saberes e os poderes na história da sociedade ocidental, cuja investigação abriu-se em várias direções. De acordo com Gregolin (2004, p. 54), essa investigação:

---

<sup>9</sup> “O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade” (FOUCAULT, 2000, p. 146).



buscou compreender a transformação histórica dos saberes que possibilitaram o surgimento das 'ciências humanas' na sua fase chamada 'arqueológica'; tentou compreender articulações entre os saberes e os poderes, na fase denominada de 'genealógica'; investigou a construção histórica das subjetividades, em uma 'ética e estética da existência'.

Em um primeiro momento, segundo Gregolin (2004, p. 55), Foucault pesquisou os “diferentes modos de investigação que podem vir a ser uma ciência e que, como resultado, produzem uma objetivação do sujeito”. Sua atenção voltou-se para a história da loucura, da medicina e de certos campos do saber que trataram de temas da vida, da linguagem e do trabalho. A autora observa que, num certo momento histórico, em que se sistematizou o saber sobre a loucura e a morte, houve a emergência de novos saberes e que, “ao codificar-se a estranheza e a anormalidade, tudo o que escapa ao racional foi submetido a um amplo movimento de enclausuramento (o louco no hospício, o doente no hospital, o a-social na prisão)” (GREGOLIN, 2004, p. 57). Ao analisar esse movimento da sociedade, Foucault preocupou-se em buscar um método, o 'arqueológico', para entender a história dos saberes, ou o surgimento das ciências humanas.

Em um segundo momento, Foucault “estudou a objetivação do sujeito naquilo que designa de 'práticas divergentes'”, segundo Gregolin (2004, p. 55). Para ele, o sujeito pode ser dividido no interior dele mesmo ou separado dos outros por meio de técnicas disciplinares. Foucault empreende, então, segundo a autora, a análise da articulação entre os saberes e os poderes, a partir de uma 'genealogia do poder'. Deriva dessas análises a idéia de que o poder se pulveriza na sociedade em inúmeros micro-poderes, de onde surge a visão da 'micro-física do poder'. Sua atenção se voltará para as práticas de poder, para os dispositivos do poder nas “sociedades disciplinares”, como as instituições que controlam os corpos nas prisões, nas fábricas, nas escolas etc (GREGOLIN, 2004).

No terceiro momento, segundo Gregolin (2004, p. 55), Foucault “investigou a subjetivação a partir de *técnicas de si* e da *governamentalidade*, isto é, do governo de si e dos outros, orientando suas pesquisas na direção da sexualidade e da constituição histórica de uma ética e uma estética de si”, procedimentos de subjetivação que constituem, para os sujeitos, a idéia de identidade. Gregolin (2005, p. 58) observa que o sujeito é o lugar para onde Foucault olhará na construção de sua obra, e acrescenta, sobre o sujeito, que “ele é o seu objeto, seja enquanto objeto de saber, seja enquanto objeto de poder, seja enquanto objeto de construção

identitária”. É esse aspecto, principalmente, que interessa a esta investigação, pois oferece caminhos para se compreender como se constrói o sujeito aluno, em ambiente virtual, por meio de suas práticas discursivas.

Retomando, observa-se que o ponto teórico central no debate de idéias dos dois filósofos foi a crítica de Pêcheux à ausência de certas categorias marxistas na proposta foucaultiana, principalmente nos conceitos de ideologia e de luta ideológica de classes. Pêcheux foi levado a rever pontos decisivos na leitura de Althusser: a tese da centralidade do poder do Estado, a tese da interpelação ideológica, a relação entre inconsciente e ideologia. O filósofo passou a redefinir conceitos que se tornaram clássicos na análise do discurso, como as noções de ideologia, de assujeitamento ideológico, de sujeito e de formação discursiva.

Para este trabalho, é importante a noção de sujeito de Pêcheux, por se acreditar também que este é sempre interpelado por várias ideologias, é heterogêneo e disperso, e, ao ocupar diferentes posições dentro do discurso, é-lhe impossível controlar os efeitos de sentido de seu dizer. Por outro lado, é de extrema importância aliar a essa visão o conceito de sujeito para Foucault, para quem o sujeito não é algo dado, mas se constrói constantemente por suas práticas discursivas, sociais, em relação com o outro, portanto, historicamente construído ou produzido no entrecruzamento do discurso, da sociedade e da história.

#### FOUCAULT: contribuições para pensar sobre a construção do sujeito

É importante, ao aprofundar a pesquisa sobre as contribuições de Foucault para a construção do sujeito, conceituar, de alguma maneira, o que o filósofo entende por linguagem para compreender como ele trata os aspectos que constituem o discurso e o colocam em movimento. Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, Foucault entende a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo. Segundo Foucault (1981, p. 305):

A linguagem acaba por mostrar as coisas como que apontando-as com o dedo, e na medida em que elas são o resultado, ou o objeto, ou o instrumento dessa ação; os nomes [as palavras] não recortam tanto o quadro complexo de uma representação; recortam, detêm e imobilizam o processo de uma ação. A linguagem “enraíza-se” não do lado das coisas percebidas, mas do lado do sujeito em sua atividade.

Para o filósofo, nascemos num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão circulando há muito tempo e, por isso, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. Para Foucault, o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados, ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para falar sobre ele.

Nesse sentido, tem-se um dos pontos de convergência entre Pêcheux e Foucault, uma vez que para Pêcheux o discurso não é original e o sujeito também não é dono de seu dizer. Os pontos de divergência encontram-se no fato de que para Foucault (2006a) tudo está ligado a um saber e a um poder, que se encontram em todo lugar. Por isso, o estudioso não aceita a idéia de Pêcheux de que a ideologia determina aquilo que o sujeito pode e deve falar; para ele, a determinação estaria condicionada a sistemas de interdição, em procedimentos de controle externos e internos à produção dos discursos e também regulados por um saber e um poder.

Os discursos, para Foucault (2000, 2006a), nunca podem se colocar fora do acontecimento e dos poderes que o acontecimento coloca em circulação. Eles não são meramente o resultado da combinação de palavras que representam as coisas do mundo. Foucault explica que os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos), que remetem a conteúdos (coisas, fenômenos etc.) que estão no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, para o autor, descrever o fazer discursivo significa:

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala (FOUCAULT, 2000, p. 56).

O discurso está intimamente ligado a uma formação discursiva. De acordo com Foucault (2000, p. 135), o discurso é “um conjunto de enunciados, na

medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. O autor remete-se à historicidade do discurso no trecho:

O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo em um determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2000, p. 135).

A definição de discurso em Foucault permite entender que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar. Ela não é somente um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo um conjunto de produção de enunciados. As práticas discursivas são, conforme Foucault (2000, p. 136):

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.

Segundo Fischer (2001, p. 200), “na verdade, tudo é prática em Foucault”. A autora observa que tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, “enunciados e visibilidades, textos e instituições; falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam”.

Ao se remeter ao enunciado, Foucault (2000) entende que este não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais; é uma “função de existência que pertence exclusivamente aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não” (FOUCAULT, 2000, p.99).

Foucault diz que o fato de que poucas coisas possam ser ditas, explicam que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma

transparência infinita; “mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar, que repetimos e reproduzimos e transformamos [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 138-139).

Fisher (2001) resume as afirmações de Foucault sobre os enunciados, lembrando que não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa “função” caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas por técnicas, práticas e relações sociais (FISCHER, 2001, p. 201-202).

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permite situar um emaranhado de enunciados numa certa organização será justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva. Se, ao demarcar uma formação discursiva, revela-se algo dos enunciados, quando se descrevem enunciados procede-se à individualização de uma formação discursiva. Para Foucault (2000, p.135), “a análise do enunciado e a da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”, porque “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa”.

Para conceituar o que é uma formação discursiva, o filósofo diz ter procurado o que caracterizaria a unidade do que chama de uma ‘grande família de enunciados’ e se pergunta se seria em um domínio de objetos, em um tipo de enunciação, em um alfabeto de noções ou na permanência de uma temática (FOUCAULT, 2000). E conclui que a análise de uma formação discursiva consistirá na descrição dos enunciados que a compõem:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...] (FOUCAULT, 2000, p. 43)

Os discursos, por sua vez, podem revelar um arquivo, e este, na perspectiva foucaultiana, é todo um conjunto de regras que, num dado período histórico e numa dada sociedade, “rege tanto aquilo que pode ser dito – em termos de seus conteúdos, seus limites e suas formas de manifestação – quanto tudo o que deve ser lembrado, conservado, reativado” (FOUCAULT, 2000, p. 149).

Coracini (2007, p.16) observa dizendo que o arquivo também é responsável pela modificação dos discursos, pois faz com que alguns dizeres longínquos no tempo permaneçam e outros, mais recentes, se esfumem e até desapareçam. Assim, o arquivo é a garantia da memória das tradições e dos saberes, por vezes anônimos, que herdamos e que, ao permanecerem, se transformam e, ao serem lembrados, são esquecidos.

Já se disse, em outras palavras, que os discursos não estão ligados por nenhum princípio de unidade, são dispersos, mas caracterizam-se como discursos quando um conjunto de enunciados remetem a uma mesma formação discursiva: “um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2000, p.24). Assim, a análise de um discurso deve compreender os efeitos de sentido que ele produz, indagando sobre as suas condições de produção, já que ele é determinado histórica e socialmente.

Para Foucault (2000, 2006b), o sujeito constitui-se por meio do e no discurso. Contrariando os iluministas sobre a noção de sujeito, Foucault critica a idéia de um sujeito desde sempre aí. Em vez de aceitar que o sujeito é algo sempre dado, como uma entidade que preexiste ao mundo social, ele se preocupou em averiguar não apenas como se constituiu essa noção de sujeito, que é própria da modernidade, mas também de que maneira nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos, isto é, de que maneira cada um de nós se torna essa entidade a que chamamos de ‘sujeito moderno’.

Pouco antes de morrer, o filósofo deixa claro que o sujeito foi sempre o seu objeto de estudo:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

É importante neste trabalho, que procura descrever como se constitui o sujeito pedagógico, examinar como é entendido esse sujeito moderno. Veiga-Neto (2005, p. 132), ao analisar a questão, diz que:

as noções como o 'eu pensante' de Descartes, a 'mônada' de Leibniz, o 'sujeito do conhecimento' de Kant foram fundamentais para que se firmasse a idéia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, *desde sempre aí*, presente no mundo.

Essa noção de sujeito, segundo Veiga- Neto, pauta as abordagens epistemológicas que vêem no sujeito o objeto a ser trabalhado pela Educação, para o surgimento do homem moderno:

A própria noção moderna de que o sujeito é a matéria-prima a ser trabalhada pela Educação – seja para levá-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rousseau), seja para levá-lo da minoridade para a maioria (como pensaram Kant, Hegel e Marx) – partiu do entendimento de que o sujeito é uma entidade natural e, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico (VEIGA-NETO, 2005, p. 132).

Veiga-Neto acrescenta que tanto para a perspectiva marxista quanto para a piagetiana, cabe à Educação o papel de colocar em movimento as contradições sociais ou epistemológicas para superá-las, a fim de que o sujeito progrida ao longo de estruturas que já estavam dadas ou que vão se engendrando progressivamente:

Em qualquer caso, o sujeito já estava desde sempre dado. Fosse ele incompleto porque ainda vazio - no caso de Kant -, incompleto porque alienado/inconsciente da realidade política e social - no caso de Marx -, ou incompleto porque ainda psicogeneticamente não de todo desenvolvido / realizado - no caso de Piaget - , o importante é que o sujeito é tomado como um ente desde sempre aí, como um ator e agente a ocupar o centro da cena social e capaz de uma racionalidade soberana e transcendente a essa cena. Tal capacidade estaria em estado latente, cabendo à Educação o papel de promover a sua efetivação (VEIGA-NETO, 2005, p.134-135).

Embora desde sempre aí, o sujeito é visto como objeto das influências do cenário externo – sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e, conclui o autor, por isso mesmo facilmente manipulável.

Coracini (2007, p. 17) ao reiterar que, para Foucault, o sujeito é uma função discursiva, argumenta que:

se o sujeito é um lugar no discurso, heterogêneo na sua própria constituição e, por isso mesmo, fragmentado, cindido, o indivíduo (indiviso, uno) é um produto do poder disciplinar, daquilo que Foucault (1975) denomina tecnologias de controle, totalidade ilusória que constitui o imaginário e, como tal, a entidade do sujeito: ilusão de inteireza, de totalidade, de coerência, de homogeneidade que torna cada um e todos socialmente governáveis e, portanto, idealmente sob o controle daqueles(s) que ocupam o lugar de autoridade legitimada.

É possível verificar nas obras de Foucault (1995, 1997, 2006b) a abordagem da questão do sujeito ao longo da história. Principalmente a história do cuidado de si fornece elementos para a análise do sujeito. Pode-se ainda olhar, através dos fatos históricos, as condições de possibilidades do discurso, como elas são elaboradas em diversas épocas e, por meio das dispersões e contradições, a irrupção do sujeito. Foucault (1995, p.231-249) observa três modos de subjetivação que transformaram os seres humanos em sujeitos: a objetivação de um sujeito no campo dos saberes, trabalhada na *arqueologia*, a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica, trabalhada na *genealogia* e a subjetivação de um indivíduo que pensa sobre si mesmo, trabalhada na *ética*. Dessa forma, tornamo-nos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros nos aplicam e que aplicamos sobre nós mesmos.

Vale ressaltar que o filósofo toma a palavra 'sujeito' em dois sentidos importantes: a) sujeito assujeitado por alguém, pelo controle e dependência, b) sujeito preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Para este trabalho, optou-se por enfatizar, como aparato teórico para analisar a construção do sujeito, o terceiro modo de subjetivação de que fala Foucault, ou seja, a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo, mais precisamente o que ele denomina 'técnicas de si'.

O desafio que se tem contemporaneamente é, em lugar de partir de um sujeito desde sempre aí e examinar como ele foi sendo moldado pelas práticas sociais e pelas práticas pedagógicas, explicar como se forma o sujeito de hoje, e como se forma também a concepção de que ele é um sujeito livre, autônomo e singular. De acordo com Díaz (1994, p.15):

Não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico



está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle.

Partir de uma análise sobre o 'sujeito pedagógico' poderia direcionar, metodologicamente, a investigação deste trabalho para vê-lo como se já estivesse naturalmente desde sempre aí. Será preciso, ao contrário, tomá-lo de fora, examinar as camadas que o envolvem e o constituem. Sobre a dificuldade em separar essas camadas, Foucault (2006a, p. 44) argumenta:

Bem sei que é muito abstrato separar, como acabo de fazer, os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais. A maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos. Digamos, em uma palavra, que são esses os grandes procedimentos de sujeição do discurso.

Esses procedimentos de sujeição do discurso são as muitas práticas, discursivas e não discursivas, e os variados saberes que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que se diz que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que se diz dele. Para Foucault (2006a), o conjunto de práticas discursivas que se estruturam nas instituições sob a forma de esquemas de comportamento, atividades técnicas, métodos de transmissão e difusão de conhecimentos ao mesmo tempo impõe e mantém tais práticas discursivas. A esse respeito, Foucault (2006a, p. 44) se pergunta:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Em Foucault, a subjetividade é o modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade consigo mesmo. Ao falar em jogos de verdade, Foucault nos remete às relações entre o falso e o verdadeiro, relações que são construídas para balizar o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo. As balizas indicam aquilo que pode e deve ser pensado, ou seja, um regime de verdade que permite esses jogos.

Foucault se propõe a estudar as práticas discursivas para, olhando-as

de fora, descobrir os regimes que as constituem e são por elas constituídos. A partir da máxima délfica “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seauton*) e do ascético “cuida de ti mesmo” (*epimeleia heautou*) greco-romano, Foucault descreve e problematiza as técnicas antigas que se estabelecem não apenas entre o discípulo e o mestre, como também aquelas em que cada um se relaciona consigo mesmo. Trata-se de um conjunto de tecnologias que podem ser agrupadas em quatro tipos:

Uma matriz da razão prática: 1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular as coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1994, p. 2).

A relação de si para consigo, ou seja, como cada um se vê a si, que consiste na ética, só pode ser colocada em movimento como um dos “elementos” de uma ontologia – “o ser-consigo” – que, por sua vez, já pressupõe os outros dois eixos – do “ser-saber” e o do “ser-poder” – operando simultaneamente. Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto ao mesmo tempo dos saberes, dos poderes e da ética (VEIGA-NETO, 2005).

No processo pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito moral moderno – ou seja, no processo pelo qual cada um aprende e passa a ver a si próprio – sempre estão atuando também as práticas divisórias, que são elementos constituintes de outro eixo: o do “ser-poder”. E, combinadas com essas, estão também determinadas disposições de saberes, que se engendraram para instituir o sujeito como um objeto de que se ocupam as ciências modernas. Vê-se, assim, que é nesse terceiro domínio que Foucault amarra coerentemente a subjetivação, de que resultou isso a que denominamos ‘sujeito moderno’ (VEIGA-NETO, 2005).

Foucault (2006b, p.236) procura estudar a constituição do sujeito como objeto para si próprio e pensa em procedimentos pelos quais o sujeito é levado a observar-se, analisar-se, decifrar-se e reconhecer-se como campo do saber possível:

Trata-se, em suma, da história da ‘subjetividade’, se entendermos essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo.

Foucault (1997a, p.109) sugere que o fio condutor que parece ser o mais útil para avaliar os modos instituídos do conhecimento de si e de sua história são as “técnicas de si”, isto é:

os procedimentos que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si.

Larrosa (1994, p.55), a esse respeito, observa que “a ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de subjetivação”. O autor ressalta ainda que “o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam então inseparáveis das tecnologias do eu” (LARROSA,1994, p. 56).

Os *hupomnêmata*, cadernetas individuais que serviam de lembrete, para um público culto da Antiga Grécia, passaram a ser utilizados como livros de vida, guias de conduta, porque ali anotavam-se citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas, reflexões e pensamentos que, pelo fato de serem anotadas, escritas para si mesmo, ou para um outro, eram oferecidas como um tesouro acumulado para leitura e meditação. No movimento de captar o já-dito, lido ou ouvido, por meio da citação, o uso dos *hupomnêmata* tornaram-se uma técnica orientada para o cuidado de si com objetivos definidos como recolher-se em si, atingir a si mesmo, viver consigo mesmo, bastar-se a si mesmo, aproveitar e gozar de si mesmo.

Segundo Foucault (2006b, p. 149), o objetivo dos *hupomnêmata* é fazer do recolhimento do *lógos* fragmentário e transmitido pelo ensino, pela escuta, ou pela leitura um meio para o estabelecimento de uma relação de si para consigo mesmo tão adequada e perfeita quanto possível.

No primeiro e segundo séculos, a relação consigo é sempre considerada, entre os gregos, como devendo apoiar-se na relação com um mestre, um diretor, ou, em todo caso, com um outro. Segundo Foucault (1997b, p. 125) “um princípio geralmente admitido é o de que não se pode ocupar-se de si sem a ajuda de um outro. Sêneca dizia que ninguém é tão forte para sair, por si mesmo, do estado de *stultitia* em que está: ‘é preciso estender-lhe a mão e puxá-lo’”.

Neste trabalho, supõe-se que o *webfólio*, caderno virtual de anotações do aluno de Educação a Distância, funcione como um novo *hupomnêmata*.

## 2 PÓS-MODERNIDADE: estratégias e cenários educacionais

*O real está morto, o que sobrevive no mundo midiático, cibernético, digital, eletrônico, televisivo, das nets em geral, é o seu simulacro, e somente esse é “verdadeiro”, ou melhor, veridictório.*

Jean Baudrillard

Na sofreguidão por traduzir o mundo de hoje e saber quais os modos de ser, pensar, agir, fabular e confabular sobre o que mudou, o que se conservou, o que se transformou, surgem metáforas, imagens, produtos de reflexão mas também de imaginação. Metáforas como “aldeia global”, “nave espacial”, “nova babel” ou “economia-mundo”, “sistema-mundo”, “*shopping center* global”, “mundo sem fronteiras”, “capitalismo global” povoam os textos científicos, filosóficos e artísticos, quando se descortinam os horizontes da globalização, ou mundialização, envolvendo coisas, gentes e idéias, interrogações e respostas.

Essas e outras metáforas certamente tentam representar diferentes dilemas da modernidade. Elas contemplam as controvérsias sobre modernidade e pós-modernidade<sup>10</sup> revelando, segundo Ianni (1997, p. 51-52), que é “principalmente a partir dos horizontes da modernidade que se podem imaginar as possibilidades e os impasses da pós-modernidade no novo mapa do mundo”.

Nesse contexto da globalização, criado pelo advento das novas tecnologias da informação e da comunicação e caracterizado por constantes mudanças, circulam discursos sobre um novo sujeito, pós-moderno, cuja identidade seria fragmentada, “descentrada”. Essa identidade estaria em permanente transformação, conforme as representações que os sujeitos fazem de si e dos outros e conforme esses sujeitos são interpelados pelas ideologias da(s) cultura(s) que os rodeia(m).

---

<sup>10</sup> Há entre os estudiosos da contemporaneidade o uso de várias nomenclaturas para o momento em que vivemos: Giddens (1994), Hall (2002) nomeiam de pós-modernidade; Bauman (2001) de modernidade líquida; Baudrillard (1981) e Lipovetsky (2004) de tempos hipermodernos. Neste trabalho optamos por utilizar ora o termo pós-modernidade, ora modernidade líquida.

Muitos são os pensadores que têm observado esse aspecto, cada um fazendo a sua leitura sobre a natureza das mudanças observadas através dos tempos, mas a maioria coloca uma ênfase, conforme observa Hall (2002, p.18), na “descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento”.

Nesta segunda parte do trabalho, são apresentados, em linhas gerais, os pontos de vista de diversos pensadores sobre a pós-modernidade ou modernidade tardia, como se referem Hall (2002), Giddens (1994) e outros, ou modernidade líquida, como prefere Bauman (2001), ou tempos hipermodernos, segundo Lipovetsky (2004), porque articulam as transformações do conceito de sujeito com as próprias mudanças do mundo moderno.

Dentro do tema a ser estudado, é necessário traçar um quadro geral das implicações do advento das novas tecnologias, para os sistemas educacionais e suas estratégias de inserção na cibercultura. Uma delas, sem dúvida, é o ensino a distância mediado pela Internet, no ensino universitário. Essa contextualização é importante porque situa os sujeitos desta pesquisa: alunos de um curso de formação de professores, que usam a internet como tecnologia telemática, uma das formas de comunicação que representam esse período conturbado de mudanças.

## 2.1 PÓS-MODERNIDADE: rupturas, movências, dispersões e liquidez

Desde a Antigüidade, as tecnologias promoveram mudanças complexas nas sociedades. Cada artefato novo, a roda, a escada, o pergaminho e o papel alteraram profundamente o processo evolutivo da humanidade. Segundo McLuhan (1969, p. 176) “[...] os meios, ao alterar o ambiente, evocam em nós sua proporção única do sentido de percepção. O prolongamento de qualquer sentido altera nossa maneira de pensar e agir – a maneira de perceber o mundo”.

O registro da cultura, do modo de ser e de pensar, a idéia de tornar-se conhecido e, principalmente, a busca da eternização por meio da memória coletiva demonstram que o homem tem necessidade de deixar inscritas suas marcas. Do

*homo sapiens* ao *homo digitalis*<sup>11</sup>, várias linguagens e tecnologias serviram de meios para o ser humano construir ‘arquivos’ que guardassem suas memórias. O homem das cavernas esculpia seus desenhos na pedra. Depois da pedra vieram a madeira, a cerâmica, o papiro, o pergaminho e finalmente o papel. “O *homo digitalis* foi do papel aos meios virtuais, adentrou num mundo de conexões, *links*, fundiu várias linguagens num mesmo suporte” (OLIVEIRA, 2004, p. 41).

O homem pós-moderno percebe o mundo por meio dos artefatos e ferramentas criados pela “inteligência coletiva”, que seria um partilhamento de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado, no convívio das pessoas (LÉVY, 2001). As lentes, máquinas fotográficas, câmeras e televisões aumentam o alcance desses instrumentos e transformam a natureza de nossas percepções. Os carros, aviões e computadores modificam profundamente nossa relação com o mundo e, em particular, nossas relações com o espaço e o tempo, de maneira que não se sabe mais se eles transformam o mundo humano ou nossa maneira de percebê-lo. Segundo Lévy (2001, p. 98) “o universo de coisas e de ferramentas que nos cerca e que compartilhamos, pensa dentro de nós de mil maneiras diferentes”.

As novas tecnologias da informação e da comunicação colaboram sensivelmente para integrar e conectar comunidades e organizações em novas combinações de espaço e tempo, que têm intensificado o processo de globalização. E essas novas características temporais e espaciais, que resultam de uma compressão de distâncias e de escalas temporais, segundo Hall (2002, p.62), “estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais”. Para ele, a modernidade tardia, ou pós-modernidade, diferentemente das sociedades tradicionais, que veneravam e perpetuavam o passado a cada geração, caracteriza-se pela constante mudança, que produz muitos rompimentos ou “deslocamentos”. O autor reúne três pensadores que, embora com leituras diferentes sobre a natureza das mudanças no mundo pós-moderno, colocam ênfase na “descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento”: Giddens, Harvey e Laclau (HALL, 2002, p.18).

---

<sup>11</sup> O termo *homo sapiens* foi usado, não no sentido biológico, mas sim num sentido figurado em termos da evolução do homem quanto à utilização de instrumentos de comunicação. Nesse caso, o *homo digitalis* pertence à mesma espécie do *homo sapiens*, porém sua forma de convivência com o meio foi alterada.

Giddens (1994, p.6) atribui ao ritmo e ao alcance das mudanças, que colocam diferentes partes do globo em interconexão, as “ondas de transformação social que atingem virtualmente toda a superfície da terra e a natureza das instituições modernas”. Maior importância têm as transformações de espaço e de tempo e o que ele chama de “desalojamento do sistema social’ – a extração das relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo” (Idem, p.21). O contato entre pessoas de culturas diferentes, ainda que mediatizado, ao mesmo tempo que as distancia de seu mundo local, fornece-lhes novos parâmetros para compreender seu contexto (*apud* HALL, 2002, p. 15). Harvey (1989, p.12) vê a modernidade como “um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente”, mas também “caracterizada por um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior” (*apud* HALL, 2002, p. 16).

Laclau (1990) usa o conceito de “deslocamento”: uma estrutura deslocada seria aquela cujo centro desaparece e não é substituído por outro, mas por uma “pluralidade de centros de poder”. As sociedades da modernidade, para ele, são caracterizadas pela “diferença”: elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, que produzem uma variedade de “posições de sujeito” – isto é, identidades - para os indivíduos (*apud* HALL, 2002, p. 16-17).

O sociólogo Bauman, ao se referir à realidade ambígua e multiforme em que se vive contemporaneamente, usa a expressão "modernidade líquida" para designar a desintegração de discursos sólidos, fixos, previsíveis, institucionalizados, tanto no campo econômico, como no social e no político:

Os primeiros sólidos a derreter, os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas (BAUMAN, 2001, p. 10).

A desintegração da solidez das instituições tradicionais serviu para dar lugar às individualidades. As noções de classe, etnia, como pontos históricos de orientação das pessoas são vistas hoje por outros parâmetros. Agora os indivíduos é que ditam os parâmetros de comportamento, chocando-se com outros novos padrões multifacetados de convívio social, cada vez mais micros, mais fluidos, em curtos espaços de tempo.

Os poderes que liqüefazem passaram do 'sistema' para a 'sociedade', da 'política' para as 'políticas da vida' - ou desceram do nível macro para o nível 'micro' do convívio social (BAUMAN, 2001, p. 14).

Também em Bauman (2001, p.18), a mudança de tempo e de espaço é determinante: “o poder se tornou verdadeiramente *‘extraterritorial’*, não mais limitado ao espaço, pois “pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico”. Não importa mais onde está quem dá a ordem, a diferença entre “próximo” e “distante”, ou entre o espaço selvagem e o civilizado, está a ponto de desaparecer. Na nossa realidade, sabe-se muito bem que os traficantes gerenciam o tráfico de drogas no país, pelo celular, de dentro das prisões.

Para Lipovetsky (2004, p.51) os “tempos hipermodernos” não rompem com os tempos modernos, como o prefixo “pós” dá a entender, na expressão “pós-modernidade”. Para ele, esta última expressão é “ambígua e desajeitada” e serviu, em um dado momento, apenas para designar “o abalo dos alicerces absolutos da racionalidade e o fracasso das grandes ideologias da história” e, outras vezes, o movimento de “individualização e de pluralização” de nossas sociedades:

No momento em que triunfam a tecnologia genética, a globalização liberal e os direitos humanos, o rótulo *pós-moderno* já ganhou rugas, tendo esgotado sua capacidade de exprimir o mundo que se anuncia (LIPOVETSKY, 2000, p.52).

Enquanto o prefixo *pós* direcionava o olhar para um “passado que se decretara morto”, e sugeria uma nova liberdade conseguida pela dissolução dos enquadramentos sociais, políticos e ideológicos, a recorrência do prefixo *hiper*, em hipercidades, hipermercados, hiperpotências, hiperterrorismo, hipercapitalismo, hipertexto, sugere a vida em uma cultura do excesso, reflexo das noções de hipermodernidade, hiperconsumo e hipernarcisismo (LIPOVETSKY, 2004).

Os “tempos hipermodernos”, na sua visão, se caracterizam pela exacerbação de certas características próprias da modernidade, como a individualização, a consagração do hedonismo<sup>12</sup> e do psicologismo, trazendo como conseqüência o individualismo, o consumismo, a fragmentação do tempo e do

---

12 Hedonismo: [Do grego *hēdonē* "prazer"]. É uma teoria ou doutrina filosófico-moral que afirma ser o prazer individual e imediato o supremo bem da vida humana. O hedonismo moderno procura fundamentar-se numa concepção mais ampla de prazer, entendida como felicidade para o maior número de pessoas. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hedonismo>. Acesso em 12 nov.2007.



espaço:

A sociedade que se apresenta é aquela na qual as forças de oposição à modernidade democrática, liberal e individualista não são mais estruturantes [...] na qual a modernidade não mais encontra resistências organizacionais e ideológicas de fundo [...] Eleva-se uma segunda modernidade, desregulamentadora e globalizada ... alicerçando-se em três axiomas : o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo [...] tínhamos uma modernidade limitada, é chegado o tempo da modernidade consumada (LIPOVETSKY, 2004, p.54).

Segundo Coracini (2006), p.135), Lipovetsky considera que o que move o consumo, nos tempos hipermodernos, não é mais o desejo de aparecer, de mostrar status, mas o desejo de sentir prazer, o hedonismo, segundo a autora, uma das três características básicas da subjetividade:

É o hedonismo a mola-mestra dos tempos atuais: a vida é curta, precisamos aproveitar; o importante é o momento presente, sem grandes compromissos com o futuro, sobretudo se eles puderem trazer riscos para a garantia da felicidade, ainda que efêmera. É esta, aliás, uma das características básicas da subjetividade [...] (CORACINI, 2006, p. 135).

E na efemeridade da moda fugidia, dos bens móveis de valores oscilantes, dos prazeres nunca saciados, move-se o desejo de ser, o desejo de ter, o desejo de poder. Incentiva-se o esforço pessoal como garantia de sucesso, para alimentar o prazer e mover o consumo, característica fundamental da ideologia neoliberal. Coracini (2004, p. 135) coloca as “novas” tecnologias no centro desse processo:

É nesse mundo hedonista-consumista, voltado para o prazer e para o consumo – onde todo sofrimento e todo sacrifício devem ser banidos ou minimizados – centrado no ego e no consumo que, por sua vez, remete ao dinheiro – significante mestre, que agrupa uma constelação de outros significantes, funcionando como mola propulsora dos demais – que se desenvolvem as ‘novas’ tecnologias.

## 2.2 PÓS-MODERNIDADE: Impacto das TICs e suas implicações na educação

Essas mudanças econômicas e socioculturais, intensamente marcadas pela fragmentação de tempos e espaços, pela idéia da novidade, da efemeridade,

são apontadas por diversos teóricos, uns tecnófilos<sup>13</sup>, outros tecnófobos<sup>14</sup>, como resultados da utilização do novo potencial das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), notadamente, da Internet. Embora evitando noções simplificadoras sobre o “impacto” das TICs na sociedade, como salienta Silva (2003, p. 58 ), este trabalho procura apresentar visões de pensadores sobre suas implicações na educação:

é preciso insistir na percepção de que a nova morfologia social em rede não é produto da multimídia e da telemática. [...] Dizer apenas que esta é potenciada pela lógica das redes informacionais significa excluir a ação co-autora do social nesse movimento complexo que entrelaça as esferas social e tecnológica. Insisto, portanto no tratamento recursivo do social e das novas tecnologias informacionais. Este procedimento pode evitar a tentação da idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor.

A metáfora da “aldeia global”, preconizada desde 1960 por McLuhan, sugere a formação de uma comunidade mundial, com infinitas possibilidades de comunicação, informação e fabulação, agilizadas pela eletrônica, concretizada pela Internet, na explosão da *World Wide Web*, na década de 1990.

Segundo Lévy (2000, p. 17), o ciberespaço constitui-se como o novo espaço de comunicação, tendo surgido da interconexão mundial de computadores, por meio da qual as atitudes, as práticas e os modos de pensamento são condicionados:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

O autor chama de “inteligência” o conjunto canônico das aptidões cognitivas: as capacidades de perceber, de lembrar, de aprender, de imaginar e de raciocinar. Argumenta que na medida em que têm essas aptidões, os humanos são todos inteligentes, mas o exercício de suas capacidades cognitivas implica uma

---

<sup>13</sup> Tecnófilos – termo utilizado por Nelson Asher em matéria intitulada “Tecnófilos e Tecnófobos”, na Folha de São Paulo / Ilustrada, 19/03/2004, para designar os admiradores, defensores e utilizadores das novas tecnologias. Ver site: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1904200413.htm>

<sup>14</sup> Tecnófobos – termo utilizado por Nelson Asher na mesma matéria, para designar aqueles que são resistentes e críticos e têm aversão ao uso das novas tecnologias. Ver site: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1904200413.htm>

parte coletiva ou social geralmente subestimada. Para ele, jamais pensamos sozinhos, “mas sempre na corrente de um diálogo ou de um multidialogo, real ou imaginado” (LÉVY, 2001, p. 97).

Para falar de ciberespaço, é importante situar neste trabalho, pelo menos tangencialmente, os conceitos de virtual e de real, discutidos por Lévy (2001), que amplia os conceitos de realidade, de possibilidade, de atualidade e de virtualidade. O termo ‘virtual’ vem do latim *virtualis*, derivado de *virtus*, que significa força ou potência. O virtual existe em potência, e não em ato, por isso tem como pólo oposto o atual, e não o real, como geralmente se pensa.

Para exemplificar, Lévy (2001, p. 16) usa o exemplo da árvore que está virtualmente na semente. O virtual seria a potência, e o real seria a atualização da árvore, sua reificação:

O termo ‘virtual’ não pode se opor ao ‘real’, mas sim a ‘atual’ [...] o virtual não substitui o real, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.

O real assemelha-se ao possível, este já está todo constituído, mas segundo Lévy (2001, p.16) “permanece no limbo”. O possível, conforme o autor, se realizará sem que nada mude em sua determinação ou natureza: “é um real fantasmático, latente. O possível é exatamente como o real, só lhe falta a existência” LÉVY (2001, p.16). Dessa maneira, entende-se o exemplo da semente, que traz em si a árvore em potência, ou seja, a possibilidade de a árvore vir a ser, só lhe faltando a atualização.

Segundo Lévy (2001, p.37), a atualização de um texto acontece quando o leitor o interpreta, dando-lhe sentido e levando adiante uma “cascata de atualizações [...] escutar, olhar, ler equivale finalmente a construir-se”. Pode-se dizer que um ato de leitura é uma “atualização das significações de um texto, atualização e não realização, já que a interpretação comporta uma parte não eliminável de criação” (LÉVY, 2001, p. 41). Conforme o autor, no ciberespaço, os dispositivos hipertextuais das redes digitais desterritorializam o texto. Mas não só o texto é em essência virtual, o espaço de inscrição, ou seja, a mídia também é virtual. Assim, “o texto é posto em movimento, envolvido em um fluxo, vetorizado,

metamórfico, estando mais próximo do próprio movimento do pensamento, ou da imagem que hoje temos dele" (LÉVY, 2001, p. 48). Um hipertexto é a matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário.

Lévy (2001, p. 43) refere-se também a uma outra forma de virtualização:

Um pensamento se atualiza num texto e um texto numa leitura (numa interpretação). Ao remontar essa encosta da atualização, a passagem ao hipertexto é uma virtualização. Não para retornar ao pensamento do autor, mas para fazer do texto atual uma das figuras possíveis de um campo textual disponível, móvel, reconfigurável à vontade, e até para conectá-lo e fazê-lo entrar em composição com outros corpus hipertextuais e diversos instrumentos de auxílio à interpretação. Com isso, a hipertextualização multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura.

Lemos, num artigo em que descreve um projeto de Educação a Distância, o "Projeto Sala de Aula"<sup>15</sup>, ao "esboçar alguns parâmetros sobre as tecnologias do virtual e sua interface com a educação", faz uma interessante exemplificação sobre a relação do virtual e do real:

Podemos ver o real como o conjunto de processos de virtualização e atualização sucessivos, sendo os primeiros dispositivos de questionamento de um determinado estado de coisas, e os segundos formas de resoluções desses problemas. Assim sendo, quando escrevemos este artigo, virtualizamos (pomos em questão) essa temática: educação e novas tecnologias, atualizando-a quando escolhemos uma abordagem e não outra, quando finalizamos escrevendo este texto. O processo é infundável, já que o leitor vai de novo virtualizar nosso texto ao lê-lo, ao questioná-lo com suas referências adquiridas e com uma criação de relações e vínculos próprios. Grosso modo podemos, para o que nos interessa aqui, dizer que todo processo de virtualização é um deslocamento do aqui e agora, próximo da atividade da "leitura". Por outro lado, a atualização é uma resposta a essas questões, sendo similar ao processo de "escrita". Assim, virtual se opõe ao atual, fazendo parte do real. Disponível em: [http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/sala.htm#\\_ftn3](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/sala.htm#_ftn3). Acesso em 7 mar. 2007.

Lemos (2004, p.101) observa que, antes de reduzir-se a uma questão tecnológica, o que marca a cibercultura é uma atitude, influenciada pela

---

<sup>15</sup> André Lemos ([alemos@ufba.br](mailto:alemos@ufba.br)) é doutor em sociologia pela Sorbonne, Professor Adjunto e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas da Facom/UFBA; Cláudio Cardoso ([ccardoso@svn.com.br](mailto:ccardoso@svn.com.br)) é Professor Assistente, coordenador do NICOM/Facom e doutorando da Facom/UFBA; Marcos Palacios ([palacios@ufba.br](mailto:palacios@ufba.br)) é doutor em sociologia pela Universidade de Liverpool, Professor Adjunto e Diretor da Facom/UFBA.

contracultura americana, acenando contra o poder tecnocrático e exigindo “computadores para todos” (*computer to the people*).

A cibercultura, no seu modo de olhar, tem origem no mundo hiperquantificado, hiper-racionalista, que tenta integrar ou traduzir a natureza por meio das tecnologias digitais, em lugar de representá-las. A condição técnica para isso foi o progresso da matemática e das ciências, a partir dos meados do século XVII (LEMOS, 2004).

Na aldeia global, a informação é o bem mais precioso. Entre mercadorias convencionais, fabricam-se, empacotam-se e comercializam-se informações em escala mundial. Idéias, informações e entretenimentos são consumidos como mercadorias (IANNI, 1997). Mas “a utopia da emancipação individual e coletiva nacional e mundial parece estar sendo punida com a globalização tecnocrática, instrumental, mercantil, consumista. A mesma razão que realiza o desencantamento do mundo, de modo a emancipá-lo, aliena mais ou menos inexoravelmente todo o mundo” (IANNI, 1997, p. 56).

O acesso de todos a novas tecnologias é um processo demorado, pois os grupos dominantes sempre procuram apoderar-se dos novos inventos para manter ou aperfeiçoar sua dominação. Castells (2004) alerta que os grupos sociais disputam e usam as novas tecnologias para servir ao poder. Tem-se, portanto, a expansão do poder apenas para uma minoria, enquanto a grande maioria desfavorecida continuará à margem dessa sociedade digital.

Segundo Baudrillard (1991, p. 9):

O real é produzido a partir de células miniaturizadas, de matizes e de memórias, de modelos de comando – e pode ser reproduzido um número indefinido de vezes a partir daí. (...) Dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem. O primeiro refere-se a uma presença, o segundo a uma ausência.

Pode-se pensar, a partir dessa reflexão de Baudrillard, que atualmente a mídia e os discursos postos em circulação pelos tecnófilos simulam a realidade das tecnologias como algo democrático e que está em pleno processo de acessibilidade a todos os cidadãos. A questão do acesso às tecnologias, da forma como vem discursivizada nas mídias, parece deixar a responsabilidade do acesso nas mãos e na vontade daqueles que não o tem. Assim, muitas vezes criam-se

---

simulacros da educação a distância como uma solução para a educação do país, uma maneira de levar o conhecimento a todos, de forma mais fácil e mais rápida.

Belloni (2006), ao apresentar os resultados de um estudo realizado na Universidade Aberta de Portugal sobre Educação a Distância, reporta-se a Giddens (1994) para referir-se às sociedades “radicalmente modernas”. Nestas, as mudanças sociais aconteceriam em ritmo acelerado e seriam singularmente visíveis no espantoso avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC), provocando desequilíbrios estruturais, senão mudanças profundas no campo da educação. O processo de globalização, nessa fase de “modernidade tardia”, gera mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade e cria novos estilos de vida e de consumo, novas maneiras de ver o mundo e de aprender.

Para a autora, a globalização não é apenas um fenômeno econômico, de surgimento de um “sistema mundo”, mas tem a ver com a “transformação do espaço e do tempo”. Segundo Giddens (*apud* BELLONI, 2006, p. 3), a globalização é uma “ação à distância” e se intensifica com o surgimento de meios de comunicação e de transporte em escala planetária. A interconexão global intensificada provoca mudanças nas relações tempo/espaço, o que traz conseqüências para os modos de operar da sociedade. O contato, ainda que mediatizado, dos indivíduos com eventos e idéias existentes em outras culturas produz um efeito de descontextualização (com relação ao mundo local vivido) e de recontextualização num mundo globalizado que, tecnicamente virtual, fornece-lhes novos parâmetros para compreender seu próprio contexto.

### 2.3 ESTRATÉGIAS E CENÁRIOS TECNOLÓGICOS EDUCACIONAIS

Para Brünner (2003 p. 43), a globalização, por um lado, e as novas tecnologias da informação e da comunicação – NTIC, por outro, são as duas grandes forças que impulsionam a educação para o limiar de uma nova revolução de base tecnológica.

As tecnologias da informação e da comunicação são a base de um novo tipo de relações, as relações de rede. Essas novas modalidades de interconexão entre atividades diferentes, de acordo com Brünner (2003, p.56),

geram novas formas de dividir e organizar o trabalho, que por sua vez tem um impacto significativo sobre o lazer, a educação, as empresas, as universidades, o comércio, os serviços de saúde, o mercado de trabalho, o Estado e a política.

Contudo a rede, longe de ser inclusiva e de oferecer iguais oportunidades de acesso a diferentes sociedades e, dentro delas, aos diferentes grupos que as formam, produz desigualdades de infra-estrutura, tecnologias, conhecimento e poder em nível mundial. O alcance das novas tecnologias não é somente de extensão e velocidade, mais importantes são suas propriedades intrínsecas e as possibilidades que abrem para uma transformação das relações sociais.

Ao final, é a emergente sociedade da informação, com suas contradições e brechas em nível global - e não a globalização como processo histórico mais geral, nem as novas tecnologias consideradas à margem da sociedade – que produz o quadro imediato em que se desenvolverão novas **estratégias dos sistemas de educação** e novos **cenários tecnológicos educacionais** (BRÜNNER, 2003, p. 64).

Brünner (2003, p. 11) aponta duas ações estratégicas que estão direcionando os sistemas de educação para adaptarem-se às mudanças no contexto da sociedade da informação e da comunicação, embora não sejam contrastantes, mas complementares: uma *educação contínua ao longo da vida para todos*, produzida pela institucionalização das redes, e a *educação a distância ao lado da aprendizagem distribuída*:

1. *Una educación continua a lo largo de la vida para todos (life long learning for all) soportada por una institucionalización de redes.*
2. *Y la educación a distancia y el aprendizaje distribuído.*

a) A *educação ao longo da vida para todos* representa não somente uma estratégia para ampliar a cobertura e o tempo de formação, mas uma nova concepção educativa. Ela compreende desenvolvimentos individuais e sociais de qualquer tipo em qualquer contexto ou situação: formais, em escolas, educação vocacional, de nível terciário ou em instituições de educação para adultos, assim como informais, no lugar de trabalho e na comunidade. Orienta-se para a obtenção de vários objetivos: o desenvolvimento pessoal, incluindo o uso do tempo fora do trabalho (ou posterior à saída do trabalho), o fortalecimento dos valores

democráticos, o cultivo da vida comunitária; a manutenção da coesão social e o estímulo da inovação, da produtividade e do crescimento econômico.

Para Brünner (2003, p.116), essa educação requer uma plataforma institucional muito mais diversificada e flexível, que opere em termos de uma arquitetura de rede. A institucionalidade das redes, por sua vez, representa uma configuração diferente, com estruturas abertas, ou seja, com limites móveis; múltiplas conexões e vias de comunicação entre as unidades, com alta frequência de contato entre elas, com descentralização, flexibilidade, autonomia dos organismos e programas de base; com formas de coordenação previstas mais pelo mercado que pelo Estado, mais através de mecanismos de avaliação que por meios de controle direto.

b) *A educação a distância e a aprendizagem distribuída*<sup>16</sup>, segundo Brünner (2003, p. 120), qualquer que seja a forma institucional que as adote, dependem de um acordo entre os especialistas: somente poderão sustentar-se mediante o uso intensivo das NTIC. O autor se propõe a pensar como se desenvolverão os cenários dessa forma de educação, para a qual existe uma confusa acumulação de denominações, tais como *e-learning*, educação a distância, educação em tempo real, educação mista presencial e a distância, aprendizagem dividida, aprendizagem *just in time*, educação *click*, educação *click and brick*, etc (BRUNNER, 2003, p. 121).

Neste trabalho, optou-se por usar o termo “educação a distância”, por ser a denominação usada pela instituição que foi selecionada como contexto de produção dos discursos analisados, o Centro Universitário Claretiano, uma instituição de educação confessional, que se aventura no universo das novas tecnologias da comunicação e da informação.

Os cenários de base tecnológica para dar conta desse novo modo de aprender podem ser ‘positivos’ – de alta velocidade e integração, de exitosa adaptação, de inovação permanente, de participação contínua, de convergência entre meios diversos – e ‘negativos’, aqueles que apresentam exatamente os

---

<sup>16</sup> Brünner (2003, p. 124) refere-se à aprendizagem distribuída, como um modelo de educação em cuja concepção a inteligência não estaria exclusivamente na cabeça das pessoas, mas sim “distribuída”, isto é, opera apoiando-se em todo tipo de objetos externos a ela, que fazem parte de um armamento intelectual do indivíduo. A aprendizagem, nesse caso, seria também “distribuída” e por isso enfatizaria mais os contextos de aprendizagem do que a comunicação de mente a mente, entre professor e aluno.



resultados contrários.

A relevância, neste trabalho, dos apontamentos de Brünner (2003) sobre esses cenários que se desenham na pós-modernidade, é oferecer subsídios para compreender o contexto em que se inserem os sujeitos da pesquisa, postulantes de uma educação ao longo da vida, na modalidade a distância, e de uma aprendizagem “distribuída” BRÜNNER (2003, p. 124). Entende-se aqui, uma forma de educação que usa vários recursos tecnológicos como o computador, a internet, a vídeo-aula, a áudio-aula, o telefone e outros para promover uma aprendizagem que não depende mais estritamente da figura do professor como detentor do saber, em que o aluno toma para si grande parte da responsabilidade pela aprendizagem.

## 2.4 CENÁRIOS TECNOLÓGICOS EDUCACIONAIS NO MUNDO PÓS-MODERNO

Brünner (2003, p.120-160) oferece uma espécie de mapa para mostrar os quatro principais **cenários tecnológicos educacionais** que estão sendo descobertos ou imaginados pela literatura sobre o assunto, bem como sua proximidade ou distância do quadro que está criando a sociedade da informação.

O **cenário tecnológico um** é aquele em que tudo muda para permanecer essencialmente igual. As novas tecnologias servem apenas para reforçar o modelo pedagógico em uso: o modelo didático tradicional. O computador é usado como uma extensão do lápis, da borracha, da lousa. No melhor dos casos é visto como um apoio para repassar informações e tornar mais eficientes as rotinas de aquisição de conhecimentos. A concepção de aprendizagem é aquela em que os alunos devem aprender, recordar e aplicar algo que está previamente na mente do professor, em textos, bases de dados, objetos de arte etc., uma realidade muito próxima de muitas escolas do sistema de ensino brasileiro.

O **cenário tecnológico dois** supõe uma sala de aula interativa. A perspectiva muda de maneira mais ou menos radical. Efetivamente, a partir de uma ‘visão interativa e construtivista’ da aprendizagem e de uma concepção de inteligência distribuída, este cenário permite visualizar como as novas tecnologias poderiam proporcionar aos alunos um poderoso meio para controlar suas próprias

aprendizagens: supõe um aluno com grande capacidade de autoformação, altamente motivado e disposto a tomar em suas mãos uma parte importante do processo de aprendizagem. É isso que se espera do aluno que domina a tecnologia e busca o conhecimento por si mesmo.

Nesse cenário, os estudantes de todas as idades teriam cada um seu próprio computador portátil. As escolas se apoiariam crescentemente no uso de softwares educacionais, permitindo que o professor atenda aos aspectos de motivação e socialização. Brünner (2003, p.137) se reporta, nesse caso, a Don Tapscott, que fala de um contínuo tecnológico, prevendo um eixo crescente de interatividade na escola, que parte dos meios analógicos menos interativos para chegar aos meios digitais mais interativos. O ponto de menor interatividade seria o da televisão aberta (*broadcasting*) - transmissão de mensagens pré-codificadas e estandardizadas, próprias para audiências de massas. No meio desse contínuo, aparecem os meios analógicos como o vídeo, fitas gravadas, textos, livros e a lição desenvolvida pelo professor, tecnologia que pode ter propriedades *multicast*, ou seja, combinação de *broadcasting* e comunicação ponto-a-ponto (de pessoa a pessoa).

Com a entrada dos meios digitais, em que a informação se transforma em *bits*, haveria um movimento crescente de interatividade e autocontrole, sendo a instrução amparada e ampliada pela computação: softwares tutoriais, jogos eletrônicos educacionais, cursos hipermídia, que combinam materiais de leitura na tela, *links* para outras fontes, seminários eletrônicos, enfim, a possibilidade de interagir *online* com o professor e ainda contar com a participação de especialistas externos. Mais adiante se encontrariam os domínios multi-usuários (MUD), lugares na rede onde os próprios participantes podem criar, em tempo real, espaços virtuais de reunião e aprendizagem. Em seguida viriam os simuladores que produzem realidades virtuais e permitem explorações e manipulações pelos alunos. Em suma, do ensinamento como *broadcasting* se passaria, nesse cenário, para a aprendizagem como interação entre pessoas, mediada por máquinas inteligentes e veiculada por meio das redes.

Brünner (2003) avalia que já se teria entrado na sociedade da informação, embora não se tenha movido senão uns trinta anos rumo ao futuro, mas é possível perceber que várias novidades anunciadas estão em aplicação ou em gestação nos laboratórios. Esse cenário se projeta rumo ao cenário quatro.

O **cenário tecnológico três** aponta para um terreno mais conhecido, com as novas competências básicas<sup>17</sup> diante de uma ordem completamente diferente de justificativas para o uso das novas tecnologias na educação. O que se sustenta é que com a emergência da sociedade da informação, todos terão que melhorar suas destrezas constantemente e obter novas qualificações. Daí segue-se a importância de que as ferramentas da sociedade da informação se encontrem disponíveis como novos métodos de ensino e aprendizagem. Em vez de provirem de dentro do sistema escolar, como nos cenários anteriores, as justificativas para o uso das novas tecnologias, nesse caso, surgem de fora, mesmo que se preserve o projeto didático tradicional.

Nesse quadro, não parece necessário imaginar uma mudança radical da sala de aula ou de seu funcionamento, o importante é saber como colocá-la em sintonia com as demandas do mundo externo, sobretudo da economia e do sistema de trabalho. As competências, ou as habilidades que supostamente as pessoas devem desenvolver, para um desempenho produtivo e eficiente durante a vida, são o ponto de encontro entre a economia, as tecnologias e as formas de organização por um lado, e a educação por outro. Com efeito, dessas habilidades dependem a produtividade dos trabalhadores – e suas remunerações – e conseqüentemente a produtividade da economia, assim como a flexibilidade da força de trabalho para mover-se entre diferentes setores e indústrias e adaptar-se às mudanças de condições do mercado. Naturalmente as mudanças tecnológicas trazem consigo mudanças no emprego e no perfil das habilidades requeridas.

Nesse contexto, Brünner (2003) observa, de um lado, a formação de capacidades cognitivas de ordem superior, que permitam aprender a aprender e, por outro, a indução ao mundo do trabalho desde cedo, na carreira formativa,

---

<sup>17</sup> Competências se constituem num conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para vários desempenhos na vida. Habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber-conhecer, mas ao saber-fazer, saber-conviver e saber-ser. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes, adequadas à realização de tarefas e conhecimentos. As competências/habilidades são inseparáveis da ação, mas exigem domínio de conhecimentos. As diretrizes do MEC explicitam 5 competências: domínio de linguagens; compreensão de fenômenos; construção de argumentações; solução de problemas; elaboração de propostas. BRASIL, MEC. As Novas Diretrizes Curriculares que Mudam o Ensino Médio Brasileiro, Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/compehab.htm> Acesso em 16 nov. 2007.

particularmente mediante o treinamento e o manejo das novas tecnologias da informação. Os sujeitos desta pesquisa são professores em busca de competências e habilidades para fazer frente ao mercado de trabalho na educação.

O **cenário tecnológico quatro** é o último dos quadros virtuais de aprendizagem. Constitui sem dúvida o salto mais audaz para imaginar formas de superar o abismo educacional diante das novas tecnologias. Numa perspectiva radical, supõe a conformação de uma consciência intersubjetiva mediada pelas novas tecnologias não só em nível de escola, como no caso do cenário dois, mas da sociedade planetária, em seu conjunto. Por esse motivo é também o cenário mais propício para muitas proposições que, no momento, não podem senão aparecer como utópicas (BRÜNNER, 2003).

Fora os devaneios e as utopias registradas, Brünner (2003, p. 156) observa que é preciso suspender o espírito crítico e olhar o quarto cenário como o ponto de encontro entre as potencialidades tecnológicas e as mudanças da educação que se produzem em torno da noção de realidade virtual. Os quadros virtuais descreveriam os sistemas interativos, tridimensionais, baseados em computadores, que empregam dispositivos para proporcionar ao usuário um sentido de presença no espaço, seja visual, auditivo e às vezes tátil ou olfativo. Acrescenta que, para os educadores que se situam na perspectiva do cenário 4, essa é uma noção-chave, pois representa a possibilidade de liberar a educação da velha tecnologia da aula, na qual permaneceu ancorada desde que se fundaram as primeiras escolas medievais (BRÜNNER, 2003).

Ao contrário da imagem do computador como acessório para o processo tradicional de ensino, próprio do primeiro cenário, postula-se que os sistemas de computação em rede poderiam operar como quadros estruturados de aprendizagem com capacidades completas e compreensivas de acessar e manipular a informação. Deveriam ser vistos, segundo o autor, como extensões interativas de aprendizagem das próprias crianças. Aulas virtuais – mas não necessariamente aulas escolares virtuais – é a noção crucial que permite visualizar a perspectiva do quarto cenário.

A sala virtual aparece como uma “terceira ola” do uso das tecnologias da informação. Ela se caracteriza pela presença massiva de computadores<sup>18</sup> no entorno social e se baseia em uma visão construtivista da aprendizagem. Esses computadores se encarregariam de dar ao aprendiz acesso *just on time* a dois serviços essenciais: professores virtuais e professores humanos. Esse cenário postula que a tele-aprendizagem no ciberespaço será a forma a ser adotada na educação da sociedade da informação (BRÜNNER, 2003, p. 157).

Desse modo, a sala virtual poderia ser habitada por professores virtuais inteligentes<sup>19</sup>. Mas, a cada vez que necessite, o aprendiz pode recorrer a um professor humano, escolhendo-o entre uma rede de professores e reunindo-se com ele em telepresença<sup>20</sup>. Esse professor pode estar em qualquer parte do mundo, como também o aluno. A telepresença serviria, adicionalmente, para reunir, de maneira sincrônica, pequenos grupos de alunos com o propósito de realizar tele-tutorias e entrar em outras formas de sociabilidade mediante comunidades virtuais sem fronteiras (BRÜNNER, 2003).

As expectativas para esse último cenário podem soar como uma meta inalcançável, mas é preciso conter a reação de rejeitá-lo, pois alguns de seus elementos já são uma realidade. O desenvolvimento de comunidades de aprendizagem tecnologicamente mediadas é, em verdade, um ponto na construção

---

<sup>18</sup> Brünner (2003, p. 157) refere-se a um exemplo de computador CGVR – que permitiria ao “aprendiz autônomo” acessar diretamente o conhecimento contido nos meios convencionais (por meio de diversos leitores e descarregadores de conteúdos multimídia) e, também, gerar modelos dinâmicos (como problemas da vida real) e abordá-los de todos os ângulos imagináveis.

<sup>19</sup> Os professores virtuais inteligentes têm como suporte uma função de desenho instrutivo assistido por uma rede de habilidades que inclui problemas, conhecimentos e maneiras de resolvê-los, uma espécie de mapa de instruções, que o aluno pode utilizar como *feedback* de sua aprendizagem (BRÜNNER, 2003, p. 158).

<sup>20</sup> Sheridan (1989) e Queiroz (1998) definem telepresença como o fato de uma pessoa sentir-se fisicamente presente em um ambiente virtual. A pessoa deve ter a capacidade de monitorar ou atuar nesse ambiente, o que é possível com o uso de capacetes, óculos e luvas especiais. Para Queiroz (1998), o conceito de telepresença “pode ser entendido como a união das capacidades de telemonitoração e tele-operação de um espaço remoto”.

QUEIROZ, L. R. Um laboratório virtual de robótica e visão computacional. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SHERIDAN, T. B. Telerobotics. *Automatica*, [s.l.], v. 25, n. 4, p. 487-507, 1989. Disponível em: <[http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index\\_html?foco2=Publicacoes/78095/938405&focomenu=Publicacoes](http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index_html?foco2=Publicacoes/78095/938405&focomenu=Publicacoes)>. Acesso em:

BRASIL, MEC. As Novas Diretrizes Curriculares que Mudam o Ensino Médio Brasileiro. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index\\_html?foco2=Publicacoes/78095/938405&focomenu=Publicacoes](http://www.ccuec.unicamp.br/ead/index_html?foco2=Publicacoes/78095/938405&focomenu=Publicacoes) 2004>. Acesso em: 7 mar. 2007.

do quarto cenário. Efetivamente, nessas ditas comunidades utilizam-se tecnologias digitais para entrelaçar escolas, postos de trabalho, bibliotecas, museus e serviços sociais, com o efeito de reintegrar a educação na trama da comunidade. O aprendizado não ficará mais encapsulado em função do tempo, do lugar e da idade, pois passa a ser uma atividade e uma atitude que podem continuar durante toda a vida, com o apoio de todos os setores da sociedade.

Considerando seu desenvolvimento em longo prazo, pode-se esperar que a educação virtual permita alcançar alguns objetivos que até agora estiveram fora do alcance dos empreendimentos educacionais. Colocar à disposição de todos, de maneira acessível, toda a informação e conhecimento disponíveis é, com certeza, um dos empreendimentos imprescindíveis dentro da sociedade da informação. Dar aos alunos a oportunidade de estudar de acordo com suas necessidades, capacidades e possibilidades de tempo significa ampliar as possibilidades de formação cultural e profissional nos vários domínios do conhecimento e no mundo do trabalho. A abertura do leque de possibilidades para o aluno desenvolver as diferentes formas de inteligência, que melhor lhe permitem avançar em seu desenvolvimento pessoal e profissional, configura-se como uma característica da sociedade da informação e da comunicação.

A modalidade de educação a distância em análise neste trabalho obedece ao duplo impulso gerado de um lado pela Internet e, de outro, pela educação contínua ao longo da vida. Inscreve-se não só em um dos cenários descritos por Brünner, mas em partes de todos eles. Da sala de aula aos espaços da rede, no cenário dois, a sala de aula interativa supõe uma concepção de inteligência distribuída, que enfatiza mais os contextos de aprendizagem, e opera apoiando-se em objetos e espaços externos, como teleconferências, vídeo-aulas, áudio-aulas, comunicação por telefone, interação *on-line* com o professor e interação face a face, em encontros presenciais. O aluno, embora nem sempre apresente bem desenvolvidas suas capacidades de autoformação, é motivado e está disposto a tomar em suas mãos uma parte importante do processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, esse aluno deseja desenvolver novas competências básicas para inserir-se no mercado de trabalho, e se propõe a educar-se continuamente ao longo da vida, como é característica do terceiro cenário.

O modelo de educação a distância em questão usa recursos como *chât*, *fórum*, *webfólio*, *lista de mensagens (e-mail)*, o que poderia configurar o que

Brünner denomina de “aulas virtuais”, pois o aluno interage, em telepresença, não só com o tutor *web*, sobre um determinado tema, mas também com seus colegas de turma, o que permite visualizar características do quarto cenário. Embora não escolha livremente o professor com quem quer interagir, pois situa-se no âmbito de uma instituição, ele dispõe de uma equipe de professores e reúne-se com eles em presença mensalmente, e em telepresença. O sistema de gerenciamento de aprendizagem não usa como recurso a função de desenho instrutivo que o aluno pode utilizar como *feedback* de sua aprendizagem, denominado de “professores virtuais inteligentes”.

Observado provisoriamente nessa parte do trabalho, o modelo de educação a distância, contexto dos discursos a serem analisados apresentaria uma certa mudança em aspectos do processo de ensino que passam da seqüencialidade para os hipermeios; da instrução à construção de conhecimentos; do ensino centrado no professor à aprendizagem centrada no aluno; da educação etária à aprendizagem ao longo da vida; da padronização à personalização; do professor-transmissor ao professor-facilitador.

### **3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E APRENDIZAGEM ABERTA E A DISTÂNCIA (AAD): conceitos, discursos e contradiscursos**

*É preciso caracterizar a 'sociedade da informação' como uma articulação de empreendimentos teóricos, econômicos e políticos. E, em se tratando dos estudos acerca de tecnologia e educação, é importante distinguir os que partem do seu questionamento daqueles que assumem tal sociedade como pressuposto. Porque é justamente no nível dos pressupostos e implícitos que a ideologia opera no discurso.*

Raquel Goulart Barreto

Os conceitos de Aprendizagem Aberta (AA) e de Educação a Distância (EAD) referem-se a dois aspectos diferentes de um mesmo fenômeno. Em linhas gerais, colocam-se como parâmetros definidores da EAD a separação espacial entre professor e aluno e o uso de meios técnicos para compensar esta separação, enquanto na AA esses elementos podem estar presentes, mas não são considerados essenciais. Definem fundamentalmente a AA os critérios de abertura, relacionados ao acesso, lugar e ritmo de estudo, enquanto a EAD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais.

Com o objetivo de contextualizar de modo mais amplo as práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa - professores em formação, na modalidade a distância - recortam-se, nesta parte do trabalho, opiniões diferentes de estudiosos sobre a questão das formas de introdução das novas tecnologias na graduação do ensino presencial e do ensino a distância em nosso país.

#### **3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E APRENDIZAGEM ABERTA E A DISTÂNCIA (AAD): conceitos**

A partir de 1990, no contexto sociocultural pós-moderno, estabelece-se a crítica aos modelos industrialistas, baseados nas teorias behavioristas de



aprendizagem e nas práticas desenvolvidas pela tecnologia educacional. Gradativamente, observa-se a consolidação de conceitos mais abrangentes e mais abertos, cuja inspiração é extremamente ampla, e nos quais, segundo Belloni (2006, p. 34), “podemos identificar duas grandes fontes: as teorias cognitivas, especialmente o construtivismo, e os ‘paradigmas’ sociológicos e econômicos que podem se agrupar sob as etiquetas de pós-modernidade, globalização, pós-fordismo”.

No âmbito da Educação a Distância, é possível falar de uma EAD antes e de uma EAD depois da Internet, tanto na Europa, quanto no Brasil<sup>21</sup>, porém em níveis de ensino diferentes. Embora o distanciamento quanto a espaço e tempo, entre professor e aluno, seja o que caracteriza radicalmente os dois momentos, as formas de veiculação dos programas, conforme as mídias utilizadas e a possibilidade de intercâmbio mudam consideravelmente:

Antes da Internet tínhamos uma EAD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de um-para-muitos (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos (AZEVEDO, 1999, p. 10)

As definições que se referem à EAD antes da década de 1990, no contexto europeu, geralmente são meramente descritivas, com ênfase excessiva nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção de metodologias, produção de materiais) e pouca ou nenhuma consideração dos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação), como no exemplo abaixo:

Educação a distância se refere àquelas formas de aprendizagem organizada, baseadas na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem. Esta separação

---

<sup>21</sup> As iniciativas brasileiras de ensino a distância têm início com o rádio educativo, em 1923; depois surgiu o ensino por correspondência, na década de 40, com o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro. A televisão educativa (TVE) apareceu na década de 1960, com projetos de educação pública, a maioria deles nas áreas de formação de professores e cursos "supletivos". A iniciativa privada vem depois, com modelos de tele cursos como o da Fundação Roberto Marinho, por exemplo. Assim, até os meados da década de 1970, a prática predominante de EAD no Brasil era o "telecurso", divulgado pelos meios de massa, voltado para adultos e adolescentes, como uma "segunda oportunidade" para completarem seus estudos básicos de primeiro e segundo grau. No ensino superior, houve uma tentativa, em 1970, da Universidade de Brasília, de implantar a "Universidade Aberta", nos moldes da *Open University* inglesa. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino superior ocorre principalmente depois de 1995, impulsionado pelo acesso à Internet.

pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios ou elementos desse processo. Podem estar envolvidos estudos presenciais e privados, mas essa função será suplementar ou reforçar a interação predominantemente a distância (MALCON TIGHT, 1988, *apud* BELLONI, 2006, p. 26).

É preciso lembrar que no período de grande expansão do capitalismo, o paradigma industrial – o industrialismo é uma das quatro dimensões da modernidade, segundo Giddens (1994) – inspirava as ações do estado-providência fazendo com que os serviços públicos (saúde, educação, transporte, habitação) fossem também organizados em bases fordistas<sup>22</sup>, ou seja, de modo racionalizado e planejado, em larga escala, para atingir as massas.

As estratégias fordistas, aplicadas à organização de sistemas de EAD, segundo Campion (1995), sugeriam a existência de um provedor altamente centralizado, operando em *single-mode* (isto é, exclusivamente em EAD), de âmbito nacional, fazendo economias de escala através da oferta de cursos standardizados para um mercado de massa, o que justificaria, segundo o autor, um maior investimento em materiais caros.

As denominações e conceituações para várias formas contemporâneas de educação a distância, voltadas para o ensino pós-secundário e para a educação ao longo da vida, variam conforme os autores identificam a modalidade a partir da separação entre professores e alunos ou a partir da questão temporal – sincronia e assincronia<sup>23</sup>. Outros ainda tomam como referência as próprias tecnologias envolvidas no processo. Já há autores que focalizam seu interesse no par ensino-aprendizagem.

Para Trindade (*apud* BELLONI, 2006 p. 33), sendo características da EAD a aprendizagem autodirigida, a disponibilidade de meios e materiais, a

---

<sup>22</sup> O fordismo foi o modelo industrial dominante durante o século XX, até que as sucessivas crises e transformações do sistema capitalista foram demonstrando seu esgotamento. O avanço tecnológico aparece como elemento – chave que concretiza a crise do paradigma fordista e a necessidade de reestruturação dos processos de produção industrial e modo capitalista. O fordismo, que propunha a produção de massa para mercados de massa, se baseava em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho (CAMPION e RENNERT, 1992, *apud* BELLONI, 2006, p. 11).

<sup>23</sup> **Sincronia**: estado ou condição de dois ou mais fenômenos ou fatos passados ou atuais que ocorrem simultaneamente e são, de certo modo, relacionados entre si. **Assincronia**: qualidade, condição ou estado de assíncrono; falta de concomitância (de coisas ou fenômenos) no tempo; assincronismo. (HOUAISS. Dicionário *online*). (<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=assincronia&stipe=k&x=12&y=1>). Acesso em 8 abr. 2007.

programação da aprendizagem e a interatividade entre estudantes e agentes de ensino, Educação a Distância define-se como:

uma metodologia desenhada para aprendentes adultos, baseada no postulado que, estando dadas a sua motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxitos em um modo de auto-aprendizagem.

Belloni (2006, p.33) considera que na definição de Trindade para EAD estão presentes todos os elementos essenciais para a compreensão do que é esse fenômeno no contexto das sociedades contemporâneas:

uma população-alvo, considerada mais como um usuário autônomo do que como aluno, um princípio orientador, ou uma “filosofia”, de centralidade no estudante capaz de autonomia e autodireção na escolha e organização de seus estudos, a necessária disponibilidade de materiais e equipamentos apropriados e uma série de princípios operacionais ligados à concepção de estratégias de acompanhamento e apoio ao estudante, agrupados no conceito de interatividade, e de produção de materiais, com base nas aquisições da tecnologia educacional.

Trindade refere-se ainda à “modularização dos cursos”, ou seja, a apresentação dos conteúdos curriculares em módulos autônomos de menor dimensão, organizados em *menus* de temas relevantes, como um componente essencial para a “aprendizagem aberta e a distância” (AAD), o que ofereceria ao estudante uma ampla possibilidade de escolha (BELLONI, 2006 p. 33).

Segundo Trindade (*apud* BELLONI, 2006, p. 30):

A relação entre os conceitos de aprendizagem aberta e aprendizagem a distância é mais complexa. Aprendizagem aberta tem essencialmente dois significados: de um lado refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais (‘aberta’ como equivalente da idéia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo (*time-free, place-free e pace-free*). Ambos os significados estão ligados com uma filosofia educacional que identifica abertura com aprendizagem centrada no estudante.

Enquanto para a EAD os parâmetros definidores essenciais são a separação professor/aluno e o uso de meios técnicos para compensar essa separação, na Aprendizagem Aberta (AA), esses elementos podem estar presentes, mas não são considerados essenciais. AA<sup>24</sup> define-se fundamentalmente por critérios de abertura, relacionados a acesso, lugar e ritmo de estudo:

---

<sup>24</sup> De ora em diante AA será utilizado para Aprendizagem Aberta.

EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se principalmente aos sistemas 'ensinantes'; enquanto AA relaciona-se mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes (BELLONI, 2006, p. 32).

Segundo Belloni (2006, p.34), atualmente a expressão mais largamente usada e recomendada pelos organismos internacionais é “aprendizagem aberta e a distância” (AAD) (*open distance learning*), adotada pela Comissão da União Européia, que inclui diferentes formas e regimes de EAD (GT da Confederação das Conferências de Reitores da União Européia, 1998).

Brünner (2003, p.120-160) usa a expressão “*E-ducación y aprendizaje distribuido*” para se referir a estratégias educacionais dentro de cenários tecnológicos que vão desde “salas de aulas interativas”, de concepção construtivista de “aprendizagem e inteligência distribuídas<sup>25</sup>”, até “quadros virtuais de aprendizagem”, que descreveriam sistemas interativos, tridimensionais, implicando a ‘tele-aprendizagem no ciberespaço’ e o desenvolvimento de “comunidades de aprendizagem” tecnologicamente mediadas.

No Brasil, Moran (2003 p. 39) chama de Educação *on-line* o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência. Abrange cursos totalmente virtuais, sem contato físico – passando por cursos semipresenciais – até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet. O autor considera o conceito de educação a distância “mais amplo que o de educação *on-line*. Um curso por correspondência é a distância e não é *on-line*”.

A educação *on-line* acontece, segundo Moran (2003), cada vez mais em situações amplas e diferentes, da educação infantil à pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Segundo o autor, dentre uma variedade de situações de educação *on-line* observam-se:

- ✓ *Cursos on-line assíncronos*, baseados em conteúdos prontos e algum grau de tutoria, em que os alunos se inscrevem a qualquer

---

<sup>25</sup> O autor refere-se à aprendizagem que opera apoiando-se em todo tipo de objetos externos a ela e que formam parte de um armamento intelectual do indivíduo, notadamente as novas tecnologias da informação e da comunicação.

momento. Outros, do mesmo tipo, com mais interação, em que os alunos participam de grupos, de debates como parte das estratégias de aprendizagem, combinam atividades individuais e de grupo e têm orientação mais permanente.

✓ *Cursos on-line com períodos pré-estabelecidos.* Começam em datas previstas e vão até o final com a mesma turma, como acontece em muitos cursos presenciais atualmente. Dentro desse formato, há dois modelos básicos, com variáveis:

O modelo centrado em conteúdos, em que o importante é a compreensão de textos, a capacidade de selecionar, de comparar e de interpretar idéias, análise de situações. Esses conteúdos podem estar disponíveis no ambiente virtual do curso e também em textos impressos ou em CD-s que os alunos recebem. Geralmente há tutores para tirar dúvidas e alguma ferramenta de comunicação assíncrona como o fórum.

Um segundo modelo em que se combinam leituras, atividades de compreensão individuais, produção de textos individuais, discussões em grupo, pesquisas e projetos em grupo, produção de grupo e tutoria bastante intensa. Nos cursos on-line que começam em períodos certos, com tempos pré-determinados é mais fácil formar grupos, trabalhar com módulos. (MORAN, 2003) Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>. Acesso em 22 dez. 2007.

✓ *Modelos híbridos on-line, que têm atividades síncronas e assíncronas.*

O Decreto 2494 do MEC define Educação a Distância da seguinte maneira:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Decreto nº 2494, de 10 fev 1998).

### 3.2 DISCURSOS APOLOGÉTICOS SOBRE EAD E ENSINO PRESENCIAL

O ano de 1995 marca o início do crescimento vertiginoso de instituições, tanto públicas quanto privadas, a oferecer uma infinidade de formas de Educação Aberta (AA) e de Educação a Distância (EAD), mediadas pelas novas tecnologias, principalmente as telemáticas, com a introdução da Internet no Brasil. Mas é preciso olhar com cautela as várias iniciativas.

Discursos polêmicos caracterizam disputas de espaço entre sistemas de educação presencial e iniciativas de políticas públicas para ensino a distância. Embora não seja objetivo deste trabalho discutir quem tem razão nessa relação de forças entre campos ideológicos diferentes, trazer à tona os discursos que circulam na sociedade a esse respeito colabora para compreender o contexto de produção das práticas discursivas dos alunos de Educação a Distância nesta pesquisa. Nesse caso, apresentam-se pontos de vista diferentes de estudiosos que vêm se dedicando ao estudo do tema:

A LDB consolida a última reforma educacional brasileira e oficializa a EAD como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino: estabelece a necessidade de credenciamento das instituições; define a regulamentação dos requisitos para registro de diplomas; disciplina a produção, o controle e a avaliação de programas de educação a distância; **faz referência a uma política de facilitação de condições operacionais para apoiar a sua implementação.** [...] (grifo nosso).

A Portaria MEC n. 2.253, de 18 de outubro de 2001, que regulamenta a oferta de disciplinas *não presenciais* em cursos presenciais oferecidos em Instituições de Ensino Superior, estimula a implementação de iniciativas inovadoras.<sup>26</sup> (PINTO et al.; 2002). Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=11&texto=591> Acesso em 25 jan. 2007.

Pode-se notar que a prática discursiva de Pinto *et al.* (2002) está centrada no discurso da modernidade e da inovação, ou seja, a de que o professor precisa aderir às novas tecnologias, pois estas são alavancas do progresso. A revista eletrônica “Ser professor universitário” traz à tona a prática discursiva de construção de uma nova identidade para esse professor dominador das novas tecnologias: um ser inovador, empreendedor e moderno, à frente de seu tempo. Assim, tal prática insere-se no grupo dos adeptos às novas tecnologias, chamados de tecnófilos.

A Educação *online*, para Silva (2003, p.11), é uma “exigência da cibercultura”, isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de

---

<sup>26</sup> [1]Sergio Crespo C. S. Pinto. Prof. Titular, Doutor em Computação pela PUC-Rio, Coordenador do Laboratório de Engenharia de Software no Mestrado em Computação Aplicada – PIPCA – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS <http://www.inf.unisinos.br/~crespo>  
 [2] Miryan Celaro. Doutoranda em Engenharia de Produção/Mídias e Conhecimento/UFSC, assessora para assuntos de EAD/Diretoria de Ensino/Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa (PROENPE).  
 [3] Elvira Hoffman. Diretora de Graduação e Mestre em Semiótica pela UNISINOS.  
 Email:{crespo,miryan,elvira}@{exatas,mercurio,helios}.unisinos.br. Site: [www.unisinos.br](http://www.unisinos.br)  
 Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=11&texto=591> Acesso em 25 jan. 2007

pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. É uma “demanda da sociedade da informação”, de um novo contexto socioeconômico-tecnológico que se configura a partir da década de 1980.

Da mesma maneira que Pinto *et al.* (2002), Silva (2003) engrossa o discurso apologético em relação às novas tecnologias, como nos trechos abaixo:

De sua residência, do seu trabalho, de um cibercafé, da escola ou da universidade, em seu ritmo pessoal, o aprendiz encontra no computador conectado a possibilidade de intervenção nos fluxos de informação e nos processos de aprendizagem podendo atuar individual e colaborativamente na construção do conhecimento. (...)

Essas disposições próprias do computador conectado requerem, da parte das escolas, universidades e empresas, qualitativos investimentos na gestão da educação *online*. É preciso não subutilizar o computador conectado. Mais do que isso, é preciso garantir educação de qualidade. (...)

O professor precisa preparar-se para professorar *online*. [...] Para isso contará com ferramentas ou interfaces que compõem o ambiente virtual de aprendizagem, onde acontecem interatividade e aprendizagem (fórum, chat, texto coletivo, portfolio, midiateca e videoconferência no modelo todos-todos). (...)

A Portaria do MEC nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001, significa grande incentivo à graduação online. Conhecida como "Portaria dos 20%", garante às instituições de ensino superior a opção de oferecer até 20% de suas disciplinas regulares na modalidade a distância, que tende a transitar dos suportes tradicionais para a internet. Acelera a sofreguidão dos interesses mercadológicos por lucro imediato, mas ao mesmo tempo amplia o engajamento em educação cidadã (SILVA, 2003, p. 12).

A prática discursiva de ambos pauta-se na descrição de uma realidade considerada imutável. Tal descrição mostra uma visão parcial da questão e caracteriza-se como um discurso instrucional, sob a vestimenta de um discurso exortativo, que atribui ao professor a responsabilidade de qualificar-se para essa nova era, deixando de lado os problemas que, na prática, são os maiores entraves do processo: a situação econômica, social e cultural dos alunos. Não basta o governo aparatar as escolas com as novas tecnologias, se nelas há problemas de roubo, de violência e, principalmente, falta de cultura na comunidade, de manutenção para os equipamentos e de disponibilização para os professores por parte da administração da escola.

Belloni (2006, p. 3) caracteriza-se como uma tecnófila em relação à Educação a Distância e abre seu ensaio sobre as possíveis contribuições desse tipo de educação para a expansão e melhoria dos sistemas de ensino superior, com a seguinte afirmação:

A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial.

Ao considerar que as sociedades contemporâneas e as do futuro próximo requerem um novo tipo de indivíduo e de trabalhador, que apresente competências múltiplas, capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas, que saiba trabalhar em equipe de modo cooperativo e pouco hierarquizado, a autora argumenta que os desafios da educação pós-secundária (formação inicial e continuada) são enormes. Diz ser necessário que os sistemas educacionais, na formação inicial, reformulem radicalmente seus currículos e métodos de ensino, enfatizando mais a aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade e, de outro lado, que as demandas crescentes de *formação ao longo da vida* também terão de ser atendidas (BELLONI, 2006).

Esse novo campo de formação, a seu ver, requer sinergia entre o campo educacional e o campo econômico, no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas aos ambientes de trabalho. Dessa maneira, os sistemas de educação teriam de expandir suas ofertas de serviços, ampliando seus efetivos de estudantes em formação inicial e criando novas ofertas de educação continuada.

Belloni (2006, p. 6) observa ainda que tal expansão e tais mudanças na estrutura do ensino seriam difíceis de serem realizadas, “sem transformações profundas no atual modelo de ensino superior, baseado no uso intensivo de mão de obra altamente qualificada (o professor em sala de aula, com um número reduzido de alunos)”. Segundo a autora, seria necessário ainda criar “outros processos e métodos de trabalho que possibilitem aumentar a produtividade dos sistemas, o que significa investir também em tecnologias novas e adequadas”. Para o aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação seriam principalmente “ferramentas pedagógicas” efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo (BELLONI, 2006, p. 6).

A autora argumenta que a Educação a Distância, por sua experiência em ensino com metodologias não presenciais, pode vir a contribuir para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas



convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação. Segundo ela, existe já nesse campo todo um conhecimento acumulado sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as formas de mediatização do ensino e as estruturas de tutoria e aconselhamento, fundamentadas em uma concepção de educação como processo de auto-aprendizagem, centrado no sujeito que aprende como indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem. E defende o modelo de sistemas *mistos* ou *integrados* no ensino superior: parte presencial e parte a distância.

A experiência e o saber desenvolvidos no campo da educação a distância podem trazer contribuições significativas para a expansão dos sistemas de ensino superior no sentido da convergência, defendida pela maioria dos especialistas, entre as diferentes modalidades de educação: o cenário mais provável no século XXI será o de sistemas de ensino superior 'mistos', ou 'integrados', que oferecem oportunidades diversificadas de formação, organizáveis de modo flexível, de acordo com as possibilidades do aluno, com atividades presenciais e a distância, com uso intensivo de tecnologias e com atividades presenciais, **mas sem professor**, de interação entre estudantes, que trabalharão em equipe de modo cooperativo (BELLONI, 2006, p.6-7). (grifo nosso)

Belloni (2006) refere-se ao “professor coletivo” (p. 80-89) e ao “estudante autônomo” (p. 102-108) como os “dois novos atores principais no teatro da educação do futuro”, ao comparar as unidades de tempo, lugar e ação do teatro às mudanças de tempo, lugar e ação na Educação a distância. Ao falar do novo papel do professor como parceiro do estudante, Belloni (2006, p. 82) afirma:

Continuando com a metáfora teatral, muito apropriada ao ofício do magistério, podemos dizer que o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá saber sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros autores.

Entende-se que tal prática discursiva não leva em consideração os problemas que a educação a distância provoca: a) a dificuldade de grande parte das pessoas de serem autodidatas e o fato de precisarem ter uma interação presencial para elaborar melhor o conhecimento; b) a questão de que todo indivíduo, para tornar-se autônomo, precisa de um período para aprender e desenvolver estratégias que o deixem seguro de sua capacidade e competência e, enquanto isso não ocorre,

o indivíduo não consegue adquirir autonomia. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem pode não conseguir o sucesso esperado.

Belloni (2006, p. 17) argumenta que, com o avanço tecnológico e as transformações nos processos de trabalho, a tendência a longo prazo é que a educação como um todo, incluindo EAD e ensino convencional, vá-se transformando num complexo organismo de educação aberta. Em seguida, a autora acrescenta que, não obstante o discurso dos especialistas em busca de princípios teóricos próprios à EAD, “a relação de influência parece continuar”, pois:

as novas formas ou novos modelos de AA que pretendem indicar os caminhos desta modalidade de ensino a distância vão buscar inspiração [...] nos paradigmas econômicos e na sociologia industrial, nomeadamente no pós-fordismo que, com suas grandes inovações – responsabilização do trabalho, flexibilidade, unidades de produção de menor porte e mercados segmentados – aparece como uma forma mais democrática e aberta de produção capitalista (BELLONI, 2006, p. 19).

A estratégia pós-fordista caracteriza-se pelos altos níveis das três variáveis: inovação do produto, variabilidade do processo e responsabilidade do trabalho. Opõe-se ao modelo fordista quanto à divisão do trabalho e ao rígido controle gerencial, encorajando a qualificação e a responsabilização da força de trabalho. Um modelo pós-fordista de EAD teria de ser descentralizado e conservar a integração entre os diferentes modos de estudo (convencional e a distância). Nesse modelo, segundo Belloni (2006, p.11), “a equipe acadêmica deveria manter o controle e autonomia com relação a seus cursos e assim poder ajustar rapidamente currículos e métodos, atendendo às necessidades cambiantes dos estudantes”.

Na opinião de Trindade (*apud* BELLONI, 2006, p.19), reitor da Universidade Aberta de Portugal, a consideração da oferta de EAD como uma atividade do setor terciário, de serviços, e não como uma atividade industrial, permitiria incorporar melhor uma lógica de atendimento mais individualizado aos interesses da clientela, numa perspectiva de oferta de serviços diversificados que o estudante poderia organizar segundo suas necessidades e expectativas. Para ele, a adaptação dos serviços ao perfil individual do usuário poderia ser conseguida por meio do fracionamento dos serviços de educação e formação em módulos menores, o que facilitaria a escolha e a composição de um ‘menu’ personalizado. Belloni (2006, p. 19) acrescenta que esta perspectiva, no entanto, “exigirá do estudante-

usuário competências de auto-estudo e autogestão que talvez muitos dos jovens que procuram a EAD não tenham desenvolvido”.

Tanto o discurso de Trindade quanto o de Belloni pautam-se na escola como uma empresa, como um negócio. Tal prática discursiva parece revelar que a educação, vista sob esse aspecto, deixa de cumprir seu papel de formadora e passa a exercer o papel de mais uma empresa competindo pelo mercado de trabalho, em que o menos importante é o ensino-aprendizagem, e o mais importante é o quanto determinada técnica ou estratégia de ensino pode render de lucro financeiro. Assim, o discurso centra-se na esteira de um certo capitalismo selvagem, em que a questão de ordem é a competitividade no mercado e a conseqüente geração do lucro.

A ausência de consenso a respeito do modo de definir a modalidade “educação à distância”, com suas características específicas, gera desentendimentos no momento de definir bases para projetos educacionais, na esfera pública, sejam eles de EAD ou de ensino presencial com uso de novas tecnologias. Há autores que identificam a modalidade a partir da separação entre professores e alunos e autores que consideram apenas a questão temporal – sincronia e assincronia. Alguns ainda tomam como referência as próprias tecnologias envolvidas no processo, enquanto outros focalizam seu interesse no par ensino-aprendizagem.

Belloni (2006) acredita na consolidação do conceito de “educação aberta e a distância”, que resultaria de uma convergência entre EAD (tradicionalmente voltada mais para os processos de ensino) e AA (aprendizagem aberta, definida por critérios de abertura, acesso, lugar e ritmos de estudo), caracterizando-se pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. O modelo teria como centralidade o estudante, ou melhor, o processo de aprendizagem.

### 3.3 CONTRADISCURSOS EM RELAÇÃO À EAD

Para Barreto (2004), é preciso cautela com os discursos que consideram as tecnologias como ‘técnicas’ altamente capazes de desenvolver ações estratégicas de ensino (materiais auto-instrucionais), assim como com as opiniões

que se concentram no segundo elemento do par: a aprendizagem. Sua crítica dirige-se ao discurso em que é quebrada a unidade ensino-aprendizagem, que tem dado sustentação aos mais diversos estudos acerca das práticas educativas, no ato de supor a aprendizagem sem ensino ou, pior ainda, o ensino inteiramente identificado aos materiais que sustentam as alternativas de *e-learning*.

A autora considera que é preciso caracterizar a 'sociedade da informação' como uma articulação de empreendimentos teóricos, econômicos e políticos. Ainda, no que se refere aos estudos acerca de tecnologia e educação, é importante distinguir os estudiosos que partem do seu questionamento dos que assumem tal sociedade como um pressuposto, "porque é justamente no nível dos pressupostos e implícitos que a ideologia opera no discurso" (BARRETO, 2004).

Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 fev. 2008.

Barreto critica a defesa do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação como resposta para os mais diversos problemas educacionais, ou até mesmo para questões socioeconômicas e políticas:

É possível afirmar que, no limite, as TIC estão postas como elemento estruturante de um novo discurso pedagógico, bem como de relações sociais que, por serem inéditas, sustentam neologismos como "cibercultura" (Lévy, 1999). No outro extremo, o que as novas tecnologias sustentam é uma forma de assassinato do mundo real, com a liquidação de todas as referências, em jogos de simulacros e simulação (Baudrillard, 1991). No entremeio, podem constituir novos formatos para as mesmas velhas concepções de ensino e aprendizagem (Moran, 2004), inscritas em um movimento de modernização conservadora, ou ainda, em condições específicas, instaurar diferenças qualitativas nas práticas pedagógicas (BARRETO, 2001; 2002; 2003). Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 fev. 2008.

Ao olhar o acontecimento pelo ponto de vista discursivo, Barreto observa vários deslocamentos de sentido que têm marcado as práticas de linguagem, como manifestações das "novas concepções hegemônicas". Seriam tendências discursivas que consistem na utilização de termos historicamente associados a outras atividades como, por exemplo, a produção, distribuição e consumo de mercadorias, como estratégia de legitimação de deslocamento de sentidos:

O primeiro deles, na medida em que é mais geral, diz respeito ao modo pelo qual as desigualdades e diferenças estão sendo tratadas. As alusões

“globalizantes” deixam de incluir expressões como: Primeiro e Terceiro Mundo; países centrais e países periféricos etc. As referências passam a ser os países do Norte e do Sul, como se as questões que os distinguem pudessem ser reduzidas a coordenadas geográficas (BARRETO, 2004). Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10 fev. 2008.

Ela aponta, no campo educacional, a recorrência, há algum tempo, de termos como “consumidores”, “clientes”, “pacotes”, “produtos”, e acredita que tal recorrência funcionou na “preparação do cenário para o deslocamento da educação mesma para o setor de serviços, capitaneada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), nos termos da sua regulamentação no GATS”.

Segundo o site da Unesco, a respeito da sigla GATS, lê-se<sup>27</sup>:

O que é o GATS? É o Acordo Geral sobre Comércio de Serviços. O GATS é o primeiro conjunto de regras multilaterais que abrange o comércio internacional de serviços. Ele entrou em vigor em 1995 e está sendo negociado sob os auspícios da Organização Mundial do Comércio (OMC). O GATS tem três partes principais: o texto principal com os princípios gerais e obrigações; anexos, com regras para setores específicos, e para os países membros os “compromissos específicos para proporcionar o acesso a seus mercados”.

Quanto ao trabalho docente propriamente dito, Barreto (2004) concorda que o “abandono da categoria *trabalho* pelas categorias da *prática, prática reflexiva*” (FREITAS, 2003, p. 1.096) tem sustentado a utilização de expressões como “atividades” e “tarefas docentes”. Ela entende que as expressões materializam discursivamente o esvaziamento do trabalho do professor, restringindo-o à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe “controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas” (BARRETO, 2004, 1186).

A pesquisadora vai mais além, ao observar que a própria designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor”, e entende que “monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente”. Realmente, nos significados dicionarizados<sup>28</sup> da

<sup>27</sup> A propósito, ver: [www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global\\_forum/gats\\_he/us.pdf](http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/us.pdf). Acesso em 8 jan. 2008.

<sup>28</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário eletrônico Aurélio: com corretor ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1996]. 1 CD-ROM

palavra, é possível identificar: (1) aquele que dá conselhos, lições, que admoesta; (2) aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas etc., fora das aulas regulares; (3) instrumento que controla o funcionamento de um equipamento ou sistema; (4) aparelho receptor utilizado para supervisionar a qualidade do vídeo e/ou áudio durante uma transmissão ou gravação; e (5) dispositivo de saída de dados, no qual se visualizam as informações apresentadas por um computador; a tela do computador. Por outro lado, no Dicionário Houaiss<sup>29</sup>, monitor é identificado à “pessoa que organiza, administra e orienta turmas de telealunos, promovendo reuniões, estudos em grupo, responsabilizando-se pelas matrículas, pelos testes preparatórios etc.”. Para Barreto (2004), este sentido está não apenas legitimado, mas sedimentado e documentado em uma obra de referência.

No que concerne à formação de professores, Barreto fala do seu “esvaziamento”, registrado em expressões como “capacitação em serviço” ou “reciclagem”, apontando duas cisões: entre formação inicial e formação continuada e entre a modalidade presencial e a distância. Isso pode ser verificado no registro de simplificações e deslocamentos que têm caracterizado as propostas oficiais de EAD:

a formação inicial “presencial” não conta com o financiamento internacional alocado nas TIC para a EAD, não garantindo sequer o direito de acesso às tecnologias. Já nos braços virtuais das universidades públicas, na atual formação cindida, as TIC estão no centro, as considerações pedagógicas nas margens e as questões de fundo obliteradas (BARRETO, 2004, p. 1192).

A respeito da cisão entre as modalidades “presencial” e “a distância”, Barreto (2004, p. 1191) afirma que, na primeira, as políticas adotadas apontam para outra cisão – entre ensino e pesquisa – desqualificando o chamado ‘modelo europeu de universidade’, caracterizado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A ausência de investimentos específicos, quanto às TICs, e sua “dotação orçamentária minguada” sequer garantem ao aluno o direito de acesso ao sistema. Este, na formação a distância, segundo a autora, fica restrito à condição

---

<sup>28</sup> KOOGAN, A. HOUAISS, A. (Ed) Enciclopédia e dicionário digital 98. Direção geral de André Koogan Breikmam. São Paulo:Delta:Estadão, 1998. 5 CD-Rom.

<sup>29</sup> KOOGAN, A. HOUAISS, A. (Ed) Enciclopédia e dicionário digital 98. Direção geral de André Koogan Breikmam. São Paulo:Delta:Estadão, 1998. 5 CD-Rom.

de usuário ou consumidor, podendo a EAD se revelar inócua, ao final do processo, em face das condições materiais de existência dos sujeitos em formação e da remuneração que percebem quando formados. Refere-se ainda, nessa modalidade de formação, a simplificações como a mera transposição de aulas para os novos suportes.

O modo de objetivação das TICs, que está na base dessas cisões, segundo Barreto (2004, p. 1192), não passa pela análise das condições da sua inserção no processo pedagógico como um todo. A autora cita, como exemplo, o fato de que nas iniciativas que pretendem potencializar os processos presenciais pelo recurso às TICs, como nos cursos chamados “semipresenciais”, não há um redimensionamento da carga horária e da remuneração dos professores para incluir o tempo despendido na leitura dos textos dos alunos, nos fóruns ou em listas de discussão, nas respostas a e-mails: “O que o recurso às TIC, na perspectiva da substituição tecnológica, viabiliza é justamente o oposto: processos de subcontratação, de trabalho em tempo parcial e de terceirização”. No exposto, já que nenhum dos grupos é formado no trabalho com as TICs, não se estabelecem as condições necessárias à sua apropriação educacional, o que implica superar a sedução por atributos supostamente intrínsecos, como atratividade, e não privilegiar a interação dos sujeitos com os materiais. Segundo Barreto (2004, p. 1192), o objetivo deve ser uma interação maior: “a discussão (das informações coletadas e dos processos vividos) para o confronto dos diferentes percursos (individuais), visando à produção (coletiva) de sínteses integradoras que extrapolem conteúdos específicos previstos”. Ao se reportar às defesas do ensino presencial, centradas apenas nas relações afetivas, Barreto (2004, p. 1192), com base nos horizontes anteriormente previstos, diz que:

o que está em jogo não são simplesmente os afetos possíveis, mas a ‘objetividade social compartilhada pelos atores das práticas sociais na instituição escolar’ (Silva Júnior, 2003, p. 84): o exercício da reflexão a partir das condições concretas da sua realização, visando à produção de alternativas teóricometodológicas para a aproximação dos objetos.

Em artigo para Revista PUCVIVA (edição especial de abril/2005), Oliveira (2005a) faz uma severa crítica ao que chama de “pedagogos da EaD” e humanistas das novas tecnologias:

Como se vê, os “pedagogos” da EaD e os humanistas das novas tecnologias não fazem senão produzir uma ideologia para a “educação”, a qual comparece como uma nova mercadoria. O governo brasileiro abrigou no MEC tais “humanistas”. Preocupam-se em não confundir “uma crescente oferta de serviços e produtos educacionais a distância” “com um curso superior que confira diploma para o exercício profissional”. A fachada distintiva é dada por uma feição pedagógica. (...) **A hipocrisia do governo e do MEC mal esconde a orientação determinada pelo capital e pela globalização imperialista.** (grifo nosso).

Devemos deixar claro que: 1. Não se trata de defender em geral a escola decadente e o academicismo supérfluo, totalmente desvinculado da produção social em que se intensifica a divisão do trabalho entre a teoria e a prática, entre a atividade manual e intelectual. **Trata-se, sim, de defender o caráter presencial do ensino;** 2. Não se trata de negar a tecnologia e a sua aplicação na educação. **Trata-se de se contrapor à substituição do ensino presencial pelo ensino virtual;** 3. Não se trata de tomar a escola, o processo educacional e a tecnologia em si mesmos, **mas considerá-los como produtos das relações econômicas e sociais na forma concreta em que se apresentam na fase do capitalismo monopolista;** (grifos nossos). 4. Por fim, não se trata de separar os interesses do capital interno do externo, como se o ensino a distância fosse uma premência das condições nacionais do país. Trata-se de uma imposição da denominada globalização neoliberal, conduzida pelas potências e aplicadas nos países de economia atrasada (semicoloniais).

Disponível em: [http://www.apropucsp.org.br/revista/r24\\_r09.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r09.htm) Acesso em 10 jan. 2007.

O discurso de Oliveira (2005a) deixa claro sua posição tecnófoba em relação às novas tecnologias pois, numa prática discursiva de denúncia, entende que o modelo de ensino a distância no Brasil está a serviço da globalização neoliberal, enquanto os “pedagogos da EaD” e os humanistas das novas tecnologias seriam os especialistas responsáveis por firmarem esta ideologia massificante da educação.

### 3.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: discurso da construção do sujeito aprendente

A maioria dos discursos sobre o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, na educação *on-line* do ensino superior, promete contribuir para a formação inicial e continuada de estudantes mais autônomos, gestores de seu próprio processo de aprendizagem, capazes de auto-dirigir e auto-regular esse processo. Por sua própria natureza, a EAD supõe alunos adultos, com maturidade e motivação suficientes para realizar, com certa habilidade de estudo, uma “aprendizagem autônoma”:



Por 'aprendizagem autônoma' entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente<sup>30</sup>, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de auto-dirigir e auto-regular este processo. (Trindade,1992:32; Carmo,1997:300; Sayers, 1993, *apud* BELLONI, 2006).

Ao mesmo tempo em que algumas situações se aproximam desse ideal de estudante autônomo para gerenciar sua própria aprendizagem, pesquisas indicam, segundo Belloni (2006), que uma grande maioria de alunos digere pacotes 'instrucionais' e 'regurgitam' os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação. Ao lado de concepções behavioristas que ainda orientam a organização de muitos cursos, as características do aprendente e as condições de estudo em casa são aspectos que colaboram para esses resultados.

Belloni cita uma pesquisa de Walker, em 1993, em que a imagem que este faz do estudante de EAD revela uma visão desta como algo "marginal socialmente", ao expor as representações que faz do aluno dessa modalidade:

uma imagem dominante é a do silêncio, tranqüilidade e solidão. Um tema recorrente é o tempo de estudo: tarde da noite, quando as crianças estão acomodadas, o marido vendo televisão na sala (muitos estudantes são mulheres), a cozinha está limpa e arrumada [...] e a estudante arranja um espaço na ponta da mesa [...] Os livros estão abertos e o 'estudo' pode começar (WALKER, 1993, p. 23, *apud* BELLONI, 2006, p. 40).

Certamente hoje, em 2008, essa representação pode ser um dado

---

<sup>30</sup> Neologismo introduzido por Helen Trocmé-Fabre, no Congresso Internacional de Locamo, Suíça, em maio de 1997, para expressar o estado de estar em processo-de-aprender. Passou a ser usado cada vez mais nos documentos oficiais da União Européia. *Aprendente* é um termo oriundo da psicopedagogia. Márcia Siqueira de Andrade\* estabelece a diferença de sentido de cada um dos pares: professor/aluno, educador/educando e ensinante/aprendente, buscando mostrar, de que forma a inter-relação entre sujeito desejante e sujeito cognoscente dá origem ao sujeito da Psicopedagogia: o sujeito aprendente. Às palavras ensinante, aprendente, atribuímos o valor de conceitos. Não são equivalentes a aluno e professor, pois estes fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Ensinante/aprendente pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório.

\* Márcia Siqueira de Andrade é Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; docente do Centro Universitário FIEO, Osasco, São Paulo; coordenando a área de Psicologia Educacional e Psicopedagogia, nos níveis de graduação, especialização e mestrado.

Disponível em [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=is](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100005&lng=pt&nrm=is) Acesso em 4 fev. 2008.

concreto na realidade brasileira, principalmente em cursos voltados à formação de professores, de técnicos em serviços especializados, que são profissionais que têm buscado formação contínua ao longo da vida e que já trabalham e têm suas responsabilidades familiares. Exemplos disso podem-se observar nos enunciados de alunos *online*:

**AO1:**<sup>31</sup>

[10/08/2007 - 12:00]

Meu nome é R sou de Pongaí, adoro ser professora alfabetizadora. Tenho muita dificuldade para enviar minhas atividades pois nao sei digitar muito bem, estou tambem sempre enviando para o local errado.Sabe ainda bem que sempre na minha vida tenho muiiita sorte se podemos chamar assim, neste curso encontrei o amigo M, sempre esta me ajudando, me orientando. Ano passado pagava para serem enviadas,com meu trabalho fazia duas vezes o mesmo texto. Resolvi aprender como fazem meus aluninhos, no começo tudo se complica um pouquinho.Mas nossa vida é assim mesmo, depois da chuva vem o sol.

Comentário de R. M. S.

(Exemplo retirado do arquivo do Fórum)

**AO2:**

[15/09/2007 - 20:00]

olá profª, desculpe não ter respondido antes, é que eu ganhei bebê e fiquei um tempo fora do ar, mas já estou voltando aos poucos Quanto as anotações pode enviar on-line que eu as lerei por aqui.

E também gostaria de saber se meus prazos para o TCC estão suspensos devido a licença maternidade.

abraço, e até breve.

Comentário de: S. P. L. C.

(Exemplo retirado do *webfólio*)

**AO3:**

[28/02/2008 – 19:12]

Eu sou a R. [...]Comecei a trabalhar em uma escola bilingue na educação infantil.A necessidade de um curso de pedagogia logo ficou evidente, mas na verdade gostaria de tê-lo feito há 11 anos atrás. A modalidade EAD não foi novidade, pois me lembro da minha mãe fazendo faculdade neste estilo(em 1993), quando o governo favoreceu aos professores da rede pública este incentivo(faculdade de férias).Como uma colega já disse, ao contrário do que algumas pessoas pensam ou verbalizam, esta modalidade exige disciplina e compromisso e por isso não é muito fácil.Já fiz uma faculdade presencial de quatro anos e meio e consigo identificar os fatores positivos e negativos desta nova modalidade de ensino.Mas tenho aprendido bastante e não quero parar por aqui quero ser sempre desafiada. Acredito que o aproveitamento, bem como a formação, dependerá exclusivamente da forma escolhida para conduzir a construção do meu aprendizado. Beijocas para todos!

Comentário de R. P. A.

(Exemplo retirado do arquivo do Fórum)

---

<sup>31</sup> Doravante AO refere-se ao aluno *online*. Escolheu-se usar este termo, em função de ser esta denominação utilizada no cotidiano pelos tutores e alunos, em contrapartida à expressão aluno *offline* para aqueles que interagem por outra via diferente da internet..

No entanto, essa visão tem evoluído e se transformado. A clientela potencial de educação – a distância ou convencional – está se modificando rapidamente e aumentando em número e em diversidade de demandas específicas, reflexos de uma lógica contraditória de globalização e localização – mudanças nas culturas e subculturas locais, em função da globalização.

Essa clientela tende a se tornar mais “reflexiva” e consciente da importância da educação e da formação contínua e mais exigente em termos de qualidade e liberdade de escolha, segundo Belloni (2006). Leiam-se, a esse respeito, os enunciados de outros alunos *online*:

**AO4:**

[13/05/2007 - 23:58 ]

Meu nome é G C T C, sou professora da rede municipal de Cordeirópolis, atuo este ano como professora da educação infantil. Sou formada em Administração de Empresas e agora cursando Pedagogia através do EAD. É um curso interessante em que buscamos através de um auxílio à distância novas perspectivas e a aquisição de novos conhecimentos, tentando agregar conhecimento e colocá-los em prática durante a nossa caminhada como educadores. Espero que tenhamos muito êxito em nossa nova matéria e que nos traga muitas coisas positivas.

Comentário de G.C.T.C.

**AO5:**

[ 20/05/2007 - 23:58 ]

Minha formação foi em Engenharia Elétrica ênfase Eletrônica e depois Complementação pedagógica em Química. Atualmente sou professor de Física, Química e Matemática em escolas pública e particular e uso do pouco que adquiri da experiência profissional para passar aos alunos.

Aprendi que temos que ser dinâmicos, práticos e objetivos; isto também deve estar presente na educação, pois só conseguiremos atingir as metas quando todos se mobilizarem, com o propósito de trabalho coletivo e esforço, embutidos numa participação social. Um exemplo que podemos comentar é o trabalho bimestral que estou realizando com os alunos atualmente, e que diz respeito a reciclagem, onde eu juntamente com eles fomos às pesquisas, descobrimos todos os modos de reciclar e aprendemos que a conscientização é muito importante, pois cada um tem que fazer a sua parte para podermos no futuro, termos uma vida melhor e mais saudável. Depois disso, para provar a teoria estudada, fomos à prática e fizemos sabão, utilizando todo material reciclável.

Portanto, pudemos construir os conhecimentos utilizando para isso teoria e prática, que devem andar juntas a fim de comprovarmos os acontecimentos do nosso dia-a-dia.

Comentário de C.R.M.

Perguntar quem é o estudante de EAD permite descortinar o pouco conhecimento que as teorias e práticas educacionais, de modo geral, têm do aprendente, o que, segundo Marsden, é fato revelador de uma filosofia centrada no

professor e não no estudante: “o estudante em EaD é o indivíduo abstrato da educação tradicional, imaginado em locais diferentes. O estudante neste esquema é uma abstração mental, exatamente como o estudante tradicional é uma abstração real [...]” (MARSDEN, 1996, p. 227, *apud* BELLONI, 2006, p. 41).

Por outro lado, pesquisas indicam um outro universo de adolescentes que usam das tecnologias de programas complexos como os MUD – *Multi-User Domains* – disponíveis na internet, que permitem aos participantes criar espaços virtuais e interagir com outros personagens, criados por outros jogadores. Esses adolescentes costumam jogar, conversar com outros internautas e estudar ao mesmo tempo, colocando em quarentena os personagens dos jogos enquanto fazem os exercícios de matemática, por exemplo, e mantêm outra ‘janela’ aberta. Para um dos jovens universitários sujeitos da pesquisa citada por Belloni (2006, p. 67) “a vida real é só mais uma janela, e normalmente não é a que mais me agrada”.

De acordo com Belloni (2006), a questão é complexa. O conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogerir seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo das universidades brasileiras, abertas ou convencionais. A clientela de educação aberta e a distância é adulta e em geral trabalha, ou seja, estuda em tempo parcial. O fato, segundo a pesquisadora, deve deslocar o enfoque da formação inicial científica e profissionalizante para a formação ao longo da vida como único caminho para alcançar e manter a competitividade no mundo do trabalho.

## 4 SUBJETIVIDADES EMERGENTES NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

*E a instituição responde: - Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém.*

Michel Foucault

### 4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 'DUAL-MODE': contexto de produção de práticas discursivas e identitárias

No que se refere à estrutura organizacional, Belloni (2006) aponta duas grandes categorias que agrupam uma grande variedade de tipos de instituição atuando na área de EAD, desde as primeiras fases da expansão dessa modalidade de ensino, que são as que ela chama de instituições 'especializadas' (*single-mode*) e instituições 'integradas' (*dual-mode*).

As primeiras, 'especializadas', dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância e seus exemplos mais típicos são as grandes universidades abertas européias. A segunda categoria, a das 'integradas', inclui uma grande variedade de experiências de EAD, desenvolvidas em instituições convencionais públicas ou privadas – principalmente de ensino superior, mas não exclusivamente – encontradas com maior incidência nos Estados Unidos e na Austrália.

As experiências em EAD, desenvolvidas em universidades convencionais, têm mostrado que os sistemas 'integrados' podem ser eficientes e apresentam mais vantagens que os sistemas 'especializados', uma vez que ocorrem efeitos de sinergia extremamente benéficos, tanto para a modalidade presencial (beneficiada pelo aporte de novos métodos e materiais) quanto para a modalidade a distância, que pode ganhar uma flexibilidade, possibilitada pelo *feedback* mais imediato de seus cursos (CAMPION e KELLY, 1998; RUMBLE, 1992; CARMO, 1997

*apud* BELLONI, 2006, p. 96).

A modalidade 'educação a distância' de que participam os sujeitos da pesquisa deste trabalho insere-se em uma instituição do tipo integrado ou *dual-mode*. Pode-se dizer que é uma organização mista, que opera ao mesmo tempo como instituição de ensino superior convencional de ensino presencial regular desde 1970 e de educação a distância desde 2005.

A configuração da *Home page* do Centro Universitário Claretiano já sugere esta dualidade de concepções – uma voltada para o ensino presencial convencional e outra para o ensino a distância, agora mediado pela Internet. Além disso, é por meio do portal de entrada da instituição que a construção do aluno *online* começa a ser tecida.

#### 4.2 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ALUNO *ONLINE* NA CONFIGURAÇÃO DA *HOME PAGE* INSTITUCIONAL

A construção da identidade do aluno *online* inicia-se já na primeira página do site da instituição. As práticas discursivas estabelecidas na *home page* do Centro Universitário Claretiano mobilizam um complexo de forças e saberes que se constituem em um esforço organizado para a produção da identidade do aluno que se idealiza.

Uma análise discursiva da página será feita levando em conta tanto o texto verbal como o visual, principalmente pelo entrelaçamento das cores:

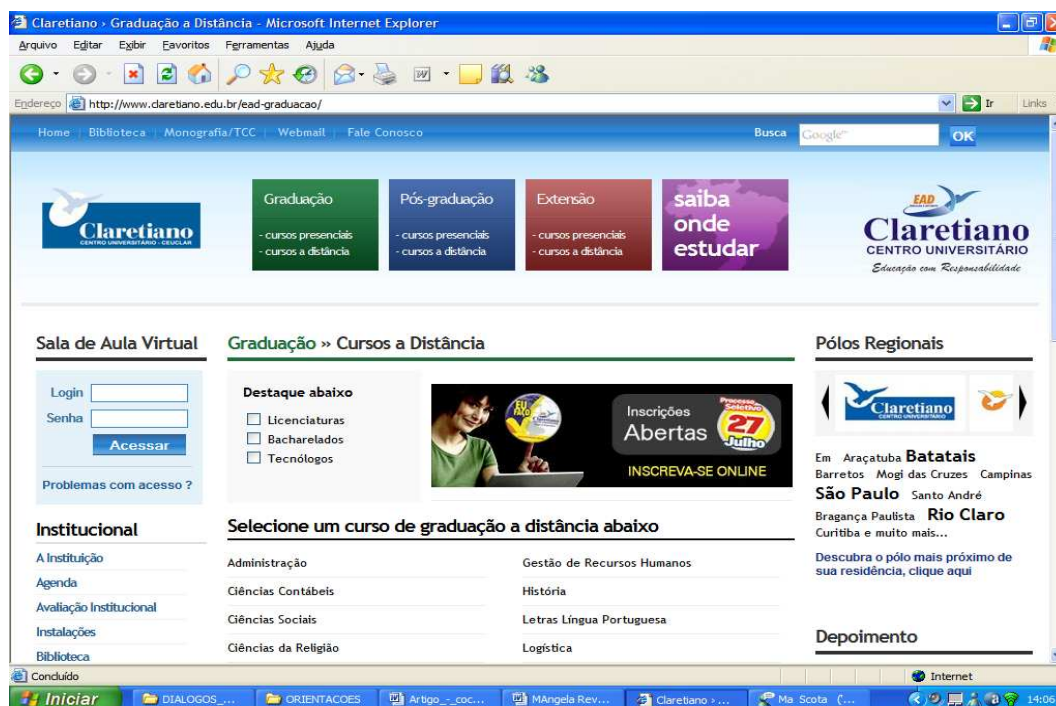


Figura 1 — Home page do site [www.claretiano.edu.br](http://www.claretiano.edu.br). Acesso em 7 de julho de 2008.

A home page do Centro Universitário Claretiano apresenta, bem no alto, centralizados, links de cores diferentes para as propagandas dos cursos de graduação<sup>32</sup>, pós-graduação<sup>33</sup> e extensão universitária<sup>34</sup> e, nas duas extremidades opostas, os logotipos das duas modalidades de ensino: à esquerda o ensino presencial e à direita a modalidade a distância.

Um jogo de cores constrói uma prática discursiva simbólica dos sentidos de graduação, pós-graduação e extensão. A graduação em verde, a pós-graduação em azul e a extensão em vinho são colocadas em uma ordem que produz um efeito de sentido de graduação do crescimento intelectual, emocional e social do indivíduo. As cores violeta e preto contribuem para a composição de um contexto imerso em azul por todos os lados, cor característica da instituição.

<sup>32</sup> Graduação a distância: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Computação, Educação Artística, Filosofia, Geografia, Gestão Financeira, Educação Física – Licenciatura, Gestão de Recursos Humanos, História, Letras Língua Portuguesa, Logística, Negócios imobiliários, Pedagogia, Programa Especial de formação Pedagógica-R2, Teologia.

<sup>33</sup> Pós-graduação nas modalidades presencial e a distância ou semipresenciais, oferecidas nas áreas de Educação, Direito, Ciências Ambientais, Educação Física, Fisioterapia.

<sup>34</sup> Extensão universitária: Administração de Marketing; Cinco Passos para a Qualidade; Como Desenvolver a Liderança e Estimular a Motivação; Como Melhorar a Qualidade e Produtividade de sua Empresa; Como fazer Trufas e Bombons; Educação Pelo Corpo: Bases Filosóficas do Movimento Humano; Fundamentos Filosóficos: Noções de Ética, Estética, Política e Metafísica; Manejo de Irrigação e Fertirrigação em Hortaliças; Orientação Vocacional Escolar ao Alcance de todo Educador.

Nesse jogo de cores, pode-se observar que o interdiscurso recupera subliminarmente o discurso simbólico da cor verde, aquele de que a pigmentação das folhas anuncia a chegada da estação do nascimento e (re)nascimento do ciclo vital da natureza. No caso, o verde pode sugerir o despertar da vida acadêmica, pessoal e profissional do internauta interessado na busca de conhecimento.

A etapa da pós-graduação, em azul, pode ser interpretada como o caminho do sonho da sabedoria, da reflexão, da luta entre o consciente e o inconsciente, portanto, um momento de maturidade. Na gradação das cores o discurso visual sugere que o aluno tem degraus a serem galgados para conseguir seu lugar ao sol no mercado de trabalho, que em tempos de globalização exige a especialização, que seria o tempo da maturidade, da intelectualidade.

Os cursos de extensão, em um fundo de cor vinho, associada a cor ao vinho e suas propriedades, pode resgatar o significado de poção de vida, imortalidade. Associadas essas características à cor vinho, a prática discursiva da *home page* em análise sugere que o indivíduo, em sua maturidade e sabedoria, já pode desfrutar das dádivas de conhecer mais e aliar sua sabedoria à prática, aos cursos voltados para o fazer, ou para a reflexão, como cursos de *Educação Pelo Corpo: Bases Filosóficas do Movimento Humano; Fundamentos Filosóficos: Noções de Ética, Estética, Política e Metafísica; Manejo de Irrigação e Fertirrigação em Hortaliças; Como Desenvolver a Liderança e Estimular a Motivação; Como Melhorar a Qualidade e Produtividade de sua Empresa* e outros, que são sugeridos pelo discurso atual da educação a distância, qual seja, a formação do indivíduo ao longo da vida.

Assim, na barra de ferramentas, primeiro ponto que atrai o olhar do visitante, temos um discurso sincrético que materializa, por meio dos substantivos que nomeiam os cursos e da gradação dos quadros coloridos, o aluno ideal para os tempos de globalização, ou seja, uma seleção sutilmente sugerida: para que o sujeito não seja descartado do mundo do trabalho deve estar em contínuo movimento de ascensão social pela aprendizagem. Dentro de cada um desses quadros coloridos indicando os níveis de ensino, o visitante escolhe entre a modalidade presencial ou a distância e terá acesso a hipertextos que lhe fornecerão informações sobre cada curso.

Do lado esquerdo, no alto, delineia-se o logotipo tradicional da instituição, em um retângulo de fundo azul, com o ícone de uma pomba branca que



alça vô, envolvida por um círculo branco, parecendo abençoar o que se encontra embaixo, na amplitude do azul: é o símbolo tradicional da educação presencial. No lado direito da página, na mesma linha, está o ícone da Educação a Distância, em um retângulo de fundo transparente: uma pomba azul estilizada, as asas em bifurcação, parece alçar vô para cima, sugerindo movimento leve e livre. A sigla *EAD* aparece no rastro deixado pela pomba em movimento, além da inscrição Claretiano Centro Universitário “*Estudo com Responsabilidade*”.

Essa disposição dos elementos iconográficos na parte mais alta e central da página, separando os dois logotipos das duas modalidades de ensino, sugere uma divisão das duas concepções de ensino e aprendizagem. A centralidade das chamadas para a modalidade a distância sugere a importância, ou o peso, ou a visibilidade que se quer dar a essa modalidade como chamariz, ou melhor, como propaganda da instituição. A inscrição “*Estudo com Responsabilidade*” remete ao suposto caráter autônomo do estudante que se propõe a chamar para si a responsabilidade de estudar, como consideram Brünner (2003) e Belloni (2006).

Logo abaixo dessa linha, centralizado, o espaço dedicado à Educação a Distância disponibiliza *links* para licenciaturas, bacharelados e formação de tecnólogos. Ao lado deles, ainda no centro da página, num retângulo em fundo preto, aparece uma jovem estudante, sorridente, vestida com blusa de cor verde, com corte de cabelo conforme as tendências atuais. A blusa verde da estudante quebra a escuridão do fundo preto, como a iluminar as trevas em que se encontra aquele que ainda não detém o saber, pois a jovem aponta para a chamada de inscrições *online* para o processo seletivo de 27 de julho de 2008. A imagem é de uma jovem pós-moderna, pois ela digita em um *notebook* e, sorridente, aponta com o dedo indicador um *botton*, que simula ser o mundo, com o ícone da pomba branca, símbolo da instituição, agora em amarelo e fundo azul, onde se lê “Eu faço Claretiano”. Esse enunciado é o amálgama perfeito do discurso sincrético, visual e verbal, uma vez que se coloca indiretamente um imperativo, um discurso apelativo, ou seja, “Eu faço Claretiano, então, **faça** você também”.

As imagens e chamadas na página contribuem para reafirmar características, comportamentos desejados, esperados pelo *marketing* da instituição, ou seja, um indivíduo que busca avidamente o saber como forma de ascensão, de poder, pois, como na imagem da estudante, ele, ao deter o saber, poderá também ter o mundo nas mãos.

Foucault (2006 a) considera que há, nas sociedades, um jogo entre os discursos que respeitam normas adequadas às práticas discursivas de um determinado período. Sendo assim, segundo Gregolin ( 2004, p. 134-135), o autor põe em questão o acontecimento discursivo, ou seja, ele confere ao discurso não a concepção de “lugar abstrato de encontro entre uma realidade e uma língua, mas um espaço de confrontos materializados em acontecimentos discursivos”.

O link para a inscrição *online* no processo seletivo dá acesso à inscrição para as duas modalidades de ensino - a distância e presencial - e traz também os dois logotipos das diferentes modalidades de ensino.

Abaixo dessa linha, ainda centralizados, estão os *links* para os diversos cursos a distância. À esquerda, abaixo do *login*, uma série de *links* dão acesso a outros espaços e hipertextos: Instituição, biblioteca, avaliação e outros. Adentrando a página, no item “Histórico”, dentro do link “Instituição”, o hipertexto exhibe uma foto de vista aérea do Centro Universitário Claretiano. O título do texto é “Centro Universitário Claretiano - Uma Grande História Dedicada ao Conhecimento e à Promoção do Ser Humano”:



**Figura 2** — Vista aérea do Centro Universitário Claretiano de Batatais (CEUCLAR). <http://www.claretiano.edu.br/institucional/>. Acesso em 7 de julho de 2008.

Destacam-se as palavras “conhecimento” e “promoção do ser humano” em uma clara preocupação em firmar o discurso da tradição, da experiência e do progresso de uma instituição construída ao longo do tempo. Logo, o discurso imagético cria o efeito de verdade, pois se tem na imagem a materialidade de um conglomerado de prédios que se impõe e se destaca em relação ao que lhe rodeia.

Em seguida desenvolve-se, em forma de relato, um texto que narra a trajetória da instituição. Criado em 1970, na cidade de Batatais, interior do estado de São Paulo, como extensão do Colégio São José, fundado em 1905, o Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR) é resultado da união das Faculdades Integradas Claretianas de Batatais nas áreas de educação, saúde, administração e informática, autorizado pelo MEC em 2001. Já em 1996, as Faculdades Claretianas criaram novas unidades em São Paulo e Rio Claro, que passaram a integrar a União das Faculdades Claretianas (UNICLAR). Em 2005 iniciou-se a implantação da Educação a Distância, passando o centro a ser credenciado pelo MEC para a oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação na modalidade a distância, em 2006 e autorizado para atuar em todo o território nacional, pela Portaria 557/06. As três unidades possuem, em Educação a distância, dezoito pólos parceiros no Estado de São Paulo e em outras regiões do país<sup>35</sup>. Fazem parte da Comunidade de Aprendizagem Virtual da Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (CVA-RICESU).

O discurso da trajetória de crescimento da instituição arremata o efeito de capacidade, e insere-se dentro de uma ordem discursiva social de credibilidade, portanto, uma instituição autorizada e preparada para construir o sujeito para o mundo moderno. Cria-se dessa forma um efeito também de segurança para aquele que procura um norte, um caminho, algo em que se agarrar para não ser tragado pela sociedade líquido - moderna.

Para Foucault (2006a), as práticas discursivas determinam que não podemos dizer tudo, ou seja, os discursos devem obedecer a uma ordem discursiva. O filósofo avalia os mecanismos que regulam os discursos e determinam práticas que definem o que se pode dizer, quem pode dizer, de que posição se pode dizer, em que circunstância se pode dizer:

Tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso. De modo que a riqueza fosse aliviada de sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais intolerável. [...] Há, sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras mas segundo um perfil de facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados (FOUCAULT, 2006 a, p.50).

---

<sup>35</sup> Rondônia, Minas Gerais e Distrito Federal.

Na parte inferior da página, outra estratégia para identificação do perfil do aluno que se forma nessa instituição vai sendo construída, dia após dia, por meio do *link* Depoimentos, espaço reservado a ex-alunos que expõem suas impressões, aprendizagens, valores conferidos à instituição. Na página do dia acessado, observa-se um trecho de ex-aluno do Curso de Terapia Ocupacional: “*Após a Graduação, busquei em várias instituições do estado de São Paulo por aprimoramentos em Saúde Mental e/ ou Psiquiatria, que é a área com a qual me identifiquei durante o período de estágio na [...]*” Cléber Tiago Cirineu, curso Terapia Ocupacional. O efeito de sentido do enunciado é o de que só foi possível ao aluno buscar mais aprimoramento específico em sua formação, por ter-se identificado com aspectos da disciplina porque a instituição ofereceu-lhe a oportunidade no período de estágio. Observe-se a parte inferior da *home page* do Centro Universitário Claretiano, no dia de acesso, 16 de julho de 2008:



**Figura 3** — parte inferior da *home page* do Centro Universitário Claretiano. Disponível em [www.claretiano.edu.br](http://www.claretiano.edu.br). Acesso em 16 de julho de 2008.

A exibição de enunciados de ex-alunos em apoio à diversidade de opções de aprimoramento de estudos no Claretiano confere ao discurso da instituição um testemunho da verdade sobre a realidade proferida. Além disso, serve de exemplificação para aquele que deseja pertencer ao mundo globalizado.

Nessa navegação pela página da instituição, o visitante interessado acessa vários links que o remetem a todas as possibilidades de cursos e

modalidades e passa por experiências que o fazem projetar-se já como sujeito aluno *online*, produto de um processo de interesses vindos de lugares dispersos da sociedade, provenientes de vários pontos do campo do saber. Segundo Foucault (1997c, p. 12), as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos, elas “ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõe e as mantêm”.

O nome do Centro Universitário Claretiano deriva de Santo Antônio Maria Claret, missionário espanhol, nascido em Sallent (Barcelona), em 1807, fundador da Congregação de Missionários Claretianos, que conta com aproximadamente três mil e cem integrantes espalhados por sessenta e quatro países. Além do objetivo de “anunciar, por todos os meios possíveis, no Serviço Missionário da Palavra, o Evangelho de Jesus Cristo a todo o mundo” (MAZULA, 2007, p. 122), a congregação desenvolve outras atividades apostólicas como paróquias, educação (colégios, faculdades, escolas eclesiais, formação de leigos, agentes de pastoral e voluntários), missões, Meios de Comunicação Social, obras sociais etc. Seus trabalhos se estendem pelos estados de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Alagoas, Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Rondônia.

Entre os links da *home page* do Centro Universitário Claretiano encontra-se um que dá acesso à missão da instituição:

A Missão do Centro Universitário Claretiano, inspirada nos valores éticos e cristãos e no carisma claretiano, consiste em capacitar a pessoa humana para o exercício profissional e para o compromisso com a vida mediante uma formação integral; missão que se caracteriza pela investigação da verdade, o ensino e a difusão da cultura, que dão pleno significado à vida humana.

[...] A Congregação dos Missionários Claretianos tem por objetivo “buscar em tudo a glória de Deus, a santificação de seus membros e a salvação dos homens de todo o mundo”. A partir da evolução histórica de nosso Instituto, definimos seu carisma como um serviço missionário profético da Palavra que tem as seguintes características: anúncio do Reino de Deus e da vida em plenitude e denúncia de tudo o que lhe é contrário, optando por todos os meios possíveis para que a salvação seja levada a toda a humanidade.

[...] Como Instituição Claretiana, esta comunidade educativa é dirigida pelos Missionários Claretianos que têm como compromisso carismático o Serviço Missionário da Palavra, exercido por todos os meios possíveis. Assim, assumimos o ministério educativo como um modo de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. (CONSTITUIÇÕES CLARETIANAS, p.15, n.2).

A Instituição tem uma prática discursiva religiosa, de cunho conservador e humanista. Apresenta-se como confessional, missionária dos valores éticos cristãos e inspirada nos ideais de seu fundador que tem como objetivo principal capacitar a pessoa humana para o exercício profissional de forma integral, pautada na verdade, no ensino e na difusão da cultura que são os pilares de significação da vida humana.

O fundador da congregação de missionários que hoje dirigem a instituição é apresentado num dos *links* da *home page* da seguinte forma: “Claret, estrategista da missão”:



**Espiritualidade**  
**CLARET, ESTRATEGISTA DA MISSÃO**  
 Sabemos que Claret fez muitas coisas. Mas, tudo isto é fruto do improviso? Suas atividades respondem a uma estratégia? Seu modo de proceder ilumina o nosso...  
 > Leia mais

**Figura 4** — História de Padre Antonio Maria Claret. Disponível em <http://www.claret.com.br/> Acesso em 7 de julho de 2008.

O termo estrategista aplicado a um missionário, nesse contexto, cria efeitos de sentido que podem ser a marca discursiva da representação que a escola pretende construir acerca de si. Segundo o dicionário *Houaiss*<sup>36</sup> a palavra “estrategista” é um termo militar, derivado do latim *stratégia*, *as* - que significava o cargo do comandante de uma armada, o cargo ou a dignidade de uma espécie de ministro da guerra na antiga Atenas, pretor, em Roma -. Era aquele que detinha o poder da manobra ou o artifício militar.

Embora a instituição seja antiga e conservadora, seu fundador, vivido no séc. XVII, é apresentado como um homem que detinha a arte de ser um estrategista, - neste caso, da missão religiosa - qualidade exigida contemporaneamente para que o indivíduo possa conseguir se manter competitivo no mercado de trabalho e, assim, possa ascender profissionalmente. A função, ou poder, ou incumbência de divulgar a outros a “Palavra”, foi e continua sendo

<sup>36</sup> Dicionário Houaiss online. Site <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=estrat%E9gia&cod=84670>

cumprida pela propagação oral dela e em forma de publicações, tanto religiosas, como acadêmicas e didáticas.

Aprofundando a leitura no *link* “leia mais”, o internauta confere o perfil do Padre Antonio Maria Claret como um homem que “não nascera para a tranqüilidade monástica”, mas para ser um “sacerdote e missionário” itinerante, apóstolo peregrino, que “se fez jesuíta” para “alcançar este objetivo” e “salvar almas”. Em pregação pela Catalunha, o missionário “parece que tinha brasas no peito e seus pés se moviam como asas”, por isso os caminhos eram para ele “um invencível e constante incentivo”, tanto que em pouco tempo, “a pregação inflamada e avassaladora” resultava em “igrejas abarrotadas”, “conversões sem conta”, “milagres”, “multidões”.

As características de um estrategista vencedor vão se delineando embora a aparente fragilidade de sua sustentação: “em uma mão uma vara dava firmeza aos seus passos, e na outra, um grande lenço embrulhado guardava pobremente alguma coisa para comer”. A dicotomia sugere a força sustentada pela fé.

“Ativo propagandista”, o Padre Antônio Maria Claret queria “inundar a Espanha de livros e folhetos para as almas simples e para as mentes cultas”, “difundir a verdade de Deus em todos os estilos”. Nesse sentido, já se anunciam as justificativas para a educação missionária a que a instituição se dedica. Para conseguir seu objetivo, o missionário funda a Livraria Religiosa, em Barcelona, a primeira entre muitas outras, editando somente no primeiro ano “127.000 volumes”, seguindo-se sempre mais a cada ano, até que nos dezenove primeiros anos “alcançou a cifra de 9.569.800 exemplares”. Apaixonado pela propaganda religiosa, o missionário tinha “a maior parte distribuída pessoalmente por ele, gratuitamente”. As palavras usadas no enunciado delineiam um homem à frente de seu tempo, de espírito empreendedor e com visão de futuro. A editora Ave Maria, hoje, é uma fundação parceira da Instituição. Essas marcas textuais apontam para a preocupação com a produção editorial, tanto religiosa, quanto acadêmica hoje, da instituição, que edita seu próprio material de ensino para os cursos presenciais e a distância.

Em missões pela América, introduziu em Cuba as “Caixas de Poupança” e fundou uma grande “Casa de Beneficência”. “Fundador de Missionários”, em 1849, na Espanha, fundou a Congregação dos Missionários Filhos

do Imaculado Coração de Maria, hoje Congregação dos Claretianos - com trinta e três províncias religiosas – estende-se por todo o mundo, em sessenta e três países dos cinco continentes.

A figura do Padre Maria Claret é construída discursivamente por um sujeito enunciador que fala de um lugar social institucional. A descrição produz a imagem que ele deseja que seus leitores tenham do patrono da instituição, um homem forte, determinado, empreendedor, à frente de seu tempo, uma vez que ela produzirá efeitos de sentido favoráveis nos visitantes virtuais, efeitos de sentido que sugerem como a instituição quer ser vista.

#### 4.3 CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA: contexto de produção dos enunciados

O curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, com habilitação para o ensino nas séries iniciais de educação básica e em administração escolar do Centro Universitário Claretiano, unidade de Batatais, interior de São Paulo, em foco neste trabalho, iniciou suas atividades em 2005. Nesse ano contou com aproximadamente mil e quinhentos alunos, mas em 2006 cresceu vertiginosamente o número de matrículas, subindo para cinco mil alunos matriculados, entre primeiros e segundos anos. Em 2007, formadas as primeiras turmas, o curso permanecia com aproximadamente quatro mil e oitocentos alunos, entre primeiros, segundos e terceiros anos. O índice de evasão gira em torno de 10%, segundo informações da Coordenação Geral da EAD. Em 2008, registraram-se, até julho recente, setenta e oito alunos evadidos entre todas as séries.

No transcorrer dos anos, a implementação dos cursos autorizados tem sofrido mudanças conforme as necessidades específicas que foram se estabelecendo. A carga horária em Pedagogia é de três mil e duzentas horas, divididas entre disciplinas acadêmicas, estágio e práticas disciplinares, a serem cumpridos em três anos.

Os alunos que procuram o curso de Pedagogia a distância, geralmente têm a partir de vinte e cinco anos, com maior incidência de pessoas na faixa etária entre trinta a quarenta e cinco anos, que já trabalham na educação e estão em



busca de formação pedagógica para alfabetizar crianças ou adultos ao longo das séries iniciais, ou para o desempenho em funções pedagógicas ou de gestão escolar.

Os depoimentos que se seguem, transcritos na íntegra, são trazidos neste espaço tão somente para exemplificar essa tendência da clientela do curso e da modalidade a distância – sujeitos adultos, que já trabalham na educação:

#### **A06**

[21/08/2007 – 22:45]

Atuo na educação a aproximadamente 08 anos dos quais 04 na coordenação pedagógica. Formação Ciências Contábeis, Matemática e futuro pedagogo. Atualmente sou Professor Coordenador no período tarde e noite, as manhãs professor de matemática em escola municipal ensino fundamental, finais de semana gestor do Programa Escola da Família. Tô acabado!!!!

Esses alunos, em geral, conseguem gerenciar seu tempo no andamento do curso e desenvolverem competências e habilidades para lidarem com “certa autonomia” em seus estudos, como diz Belloni (2006).

O depoimento abaixo apresenta um sujeito que tem objetivos ao fazer o curso e mostra-se aparentemente satisfeito com o que espera da instituição:

#### **A07**

[21/08/2007 – 22:45]

Sou um jovem de 38anos, que estuda pedagogia para alcançar uma promoção no serviço e para futuramente abrir uma escolinha na comunidade.

Quanto ao estudo a distancia, me identifiquei, pois gosto de ler e sou muito disciplinado, não tenho muito tempo livre mas aproveito ao máximo quando tenho. Estou satisfeito com os resultados e gostando da faculdade, pois não tenho tido problemas com a SAV e nem com o núcleo, sempre fui bem atendido. O curso é muito bom, pois já estudei em outra faculdade presencial que não era a metade do que esta em qualidade de ensino e de material didático. Espero obter boas notas até o final e concluir sem problemas.

A expectativa de que o curso a distância hoje seja um “curso vago”, como nos moldes de antigamente, sem limites de tempo, em que estudariam sozinhos e fariam as avaliações “regurgitando” os conteúdos lidos nos materiais apostilados, sem acompanhamento de professores, ainda existe e provoca uma certa porcentagem de evasão. Esses profissionais estão em busca de formação ao longo da vida.

AO8 mostra-se pressionada pela imposição legal que exige formação

acadêmica dos professores das séries iniciais e decepção-se com a percepção de que “precisa-se de muita disciplina e dedicação”:

**AO8**

[21/08/2007 – 18:32]

Olá, eu sou L., gosto de artes, música, natação e cinema, embora não esteja conseguido ir atualmente. Trabalho com educação a anos, a maior parte de minha experiência foi em escolas particulares, mas já fiz projeto em escolas públicas. Minha formação é em psicologia e entrei nesse curso pela necessidade imposta pela lei. Na prática não é fácil, precisa-se de muita disciplina e dedicação. Tenho me dedicado na medida do possível, porque em meu trabalho já respondo a muitas exigências. Acho que o professor nunca está formado, precisa se atualizar constantemente, porém já tenho muitos conhecimentos que adquiri com a prática e alguns cursos que fiz. Tenho encontrado discussões atualizadas nesse curso, o ensino à distancia me obriga a refletir e escrever, e ajuda em minha prática. Não sou muito organizada, mas estou me esforçando. Espero contar com sua ajuda e de meus colegas. Um abraço!

AO9 aparenta gostar da profissão e mostra-se apreensiva para conciliar “trabalho, casa e estudos”:

**AO9**

[23/08/2007 – 18:25]

Advoguei por aproximadamente 6 anos e por amor às crianças resolvi voltar, por isso hoje em meio a tanta correria faço o curso de Pedagogia nesta modalidade e confesso que ao contrário do que muitos pensam, não é nada fácil conciliar trabalho, casa e estudos. No entanto, acredito que tudo é compensador quando se trata de educação.

AO10 já tem uma graduação e compara-a com a modalidade a distância: “não é nada fácil”:

**AO10**

[26/08/2007 – 13:23]

[..]Formei-me no magistério em 1989, mas preferi seguir outra área por 15 anos. Somente em 2000 voltei pra sala de aula, quantas mudanças! Tive que correr contra o tempo para me atualizar.

Em relação ao nosso curso estou muito satisfeita, acho o nosso material excelente e apesar de muitos (de fora) não acreditarem, não é nada fácil. Comparando com outra faculdade presencial que já estudei não existe comparação, a nossa é muito melhor. Só nós que estamos estudando sabemos o quanto não é fácil com tantos trabalhos e prazos, não é mesmo?

Uma vez feito o processo seletivo para cursar Pedagogia na modalidade a distância na referida instituição, o aluno inicia seu curso com aulas presenciais de três disciplinas, com professores especialistas, os tutores *web*. Nesse momento participa de aulas simuladas sobre a interatividade nas salas de aula

virtuais (SAV), orientações sobre a metodologia pedagógica e sobre como se dá a tutoria. Em 2005 havia uma significativa porcentagem de alunos que não tinham habilidades para conduzir seus estudos *online*, o que mudou sobremaneira até 2008. Esses alunos participam das aulas presenciais, interagem com os tutores por correio, fax ou telefone, ou seja, *offline*. Muitos desses professores formam grupos com outros que interagem *online* e acompanham, de certa forma, as discussões desenvolvidas nos fóruns sobre as temáticas em questão.

Nesse encontro ainda, o aluno conhece a carga horária do curso e das disciplinas, o tempo de estudo, o prazo de entrega de atividades, o calendário do curso, assim como orientações gerais sobre estágio, práticas de ensino e atividades acadêmico-culturais (AACC).

Todas as disciplinas têm, mensalmente, aulas iniciais presenciais. Nessa mesma ocasião, há momentos de avaliação das disciplinas concluídas. As atividades presenciais e avaliações são realizadas no pólo onde o aluno estiver matriculado. O período de duração de cada disciplina é de nove semanas para aquelas de trinta horas, ou de treze semanas, para aquelas de sessenta horas. Para estas últimas, são feitas oficinas pedagógicas temáticas com os alunos, presencialmente, pelos professores tutores em um encontro intermediário.

Os professores/tutores *web* são, em sua maioria, mestres, alguns doutores, muitos cursando pós-graduação. São responsáveis pela produção de material didático acadêmico mediacional, que inclui o caderno de atividades e interatividades, pelos projetos disciplinares de prática de ensino, pela elaboração de provas, roteiros para gravação de vídeo-aulas e outros. Esses professores realizam também as áudio-aulas. As atividades de alunos em situação *offline*, enviadas pelo correio, são corrigidas manualmente e respondidas pelo tutor mediante cartas que lhes esclarecem sob os aspectos não compreendidos.

O tutor de pólo assessora o coordenador de pólo nos encontros presenciais; presta atendimento a dúvidas operacionais dos alunos, por algumas horas nos pólos regionais; verifica o andamento da tutoria.

Cada disciplina tem sua Sala de Aula Virtual (SAV) para uma turma de quarenta alunos. Na graduação, o sistema disponibiliza as ferramentas *fórum*, *webfólio*, *lista de mensagens (e-mail)*, *mural*, *material de apoio*, *avaliação*, *recados*, *turma* (galeria de fotos) e outros:



Figura 5 — Sala de Aula Virtual – página do fórum - EAD Claretiano – curso de Pedagogia EAD.

Entre as ferramentas mais utilizadas pelos alunos e professores estão a Lista de *e-mail*, em que os alunos escolhem se comunicar com todo o grupo ou selecionam um colega para envio de mensagem. O Fórum de discussões possibilita a discussão de um assunto por todo o grupo, o compartilhamento de idéias e conhecimentos, prevê mensagens de textos e possibilidade de anexar arquivos. O Portfólio (neste trabalho designado de *webfólio*, por ser uma ferramenta *web*) prevê a interação entre professor tutor e aluno (s):

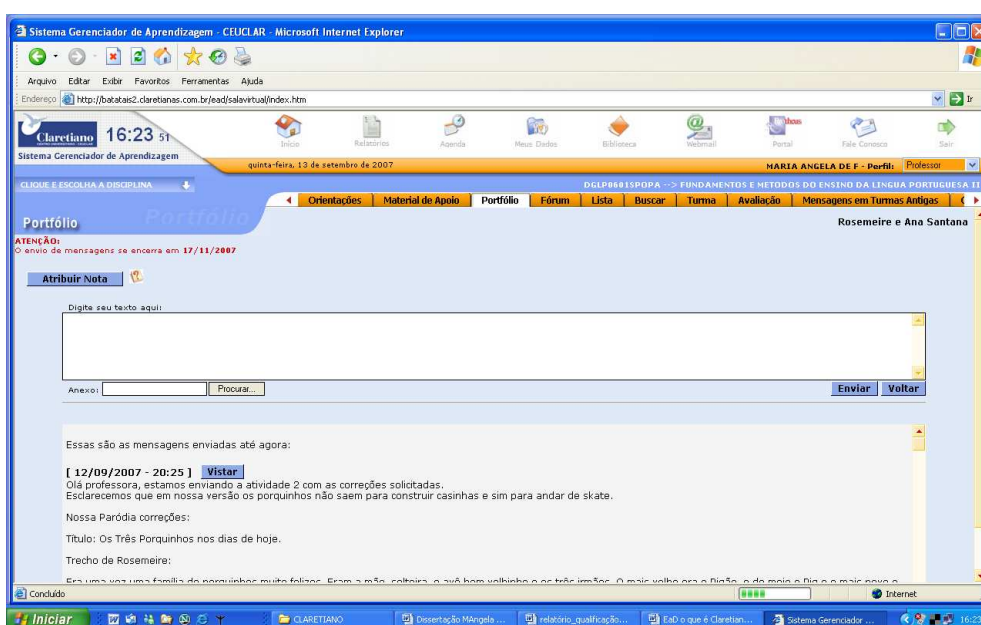


Fig. 6 Sala de Aula Virtual – página do *webfólio* - EAD Claretiano – curso de Pedagogia EAD.

#### 4.4 O SUJEITO REVELADO PELAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO *WEBFÓLIO*

Como já foi visto anteriormente, entende-se, neste trabalho, que os dispositivos da internet como os *blogs* e comunidades virtuais funcionam como técnicas de si, práticas de escrita usadas entre os antigos gregos para o conhecimento de si. Os *blogs* e o *orkut* podem ser considerados tecnologias de subjetivação. Segundo Oliveira (2005, p. 91), o indivíduo usaria esses espaços para a construção de si mesmo como 'sujeito', para a busca da sua identidade ou das suas 'identidades':

As práticas sociais discursivas e ideológicas envolvem a escrita e a leitura digital, a navegação e a interação, e todo esse processo lembra o princípio grego "conhece-te a ti mesmo", constituindo-se por sua vez em 'jogos de verdade' e relações de força, que são colocados como técnicas específicas que o homem utiliza para se compreender melhor.

O *webfólio* pode ser considerado um dispositivo muito próximo dos *blogs* privados ou coletivos e funciona, na Educação a Distância, como caderno virtual de exercícios que permite interação entre professor e aluno *online*.

O *webfólio* é uma versão eletrônica do portfólio. Suporte virtual, uma vez criado em uma página da internet, permite ligações a outros recursos, possibilitando a interatividade e a interação. O conceito vem de portfólio, ou portafolhas, álbum usado geralmente por artistas para guardar seus esboços, ensaios, fotografias, pintura e trabalhos mais significativos. No modelo de educação a distância desenvolvido no Centro Universitário Claretiano, a ferramenta *web* assíncrona, apresentando a função de comentários, tanto do aluno como do professor; permite anexar arquivos de texto, de imagens e de sons; pode ser habilitada para a formação de grupos de alunos com acesso ao mesmo espaço de interação.

Como se fosse um caderno virtual de notas, o *webfólio* pode ser comparado aos *hupomnêmata*, dos gregos, que eram cadernos de notas de citações, de fragmentos de obras, de fatos testemunhados, de reflexões, pensamentos ouvidos de outros, em uma tentativa de captar o *já-dito*, de reunir o que se pôde ouvir ou ler. Essas anotações tinham a finalidade de colaborar para a constituição de si mesmo como pessoa e preparar-se para dominar a si mesmo e ao

outro. Esse dispositivo era moderado pelo mestre, o qual orientava o seu discípulo depois das leituras desse seu caderno de notas. A escrita, para Plutarco, na Grécia antiga, adquire “uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos*”<sup>37</sup> (FOUCAULT, 2006b, p.147). Falar por meio da escrita, para si e para o outro, constitui um treinamento de si, hipótese em que se acredita também nesta investigação.

Na Antiguidade grega, além da escuta, da memorização, havia uma cultura do que se poderia chamar de escrita pessoal, ou seja, tomar notas das leituras, das conversas, das reflexões que se ouvem ou que se fazem a si mesmo: é como ter cadernos sobre temas importantes, como os *hupomnêmatas*, que devem ser relidos, de vez em quando. Esses procedimentos funcionavam como técnicas com o objetivo de vincular a verdade ao sujeito. Segundo Foucault (1997b, p. 130), trata-se de:

Armar o sujeito de uma verdade que não conhecia e que não residia nele; trata-se de fazer dessa verdade aprendida, memorizada, progressivamente aplicada, um quase-sujeito que reina soberano em nós mesmos.

Observar-se-á, nos próximos enunciados, como os alunos, usando o *webfólio* como um ‘caderno virtual de notas’, realizam essas práticas discursivas e identitárias. Ao proceder à análise, referir-se-á aos sujeitos ora como sujeito professor, porque já trabalham e pensam como professores, ora como aluno *online* (AO) porque afinal, são alunos de um curso de formação pedagógica. Os enunciados a serem analisados foram transcritos na íntegra.

Da leitura do Caderno de Atividades e Interatividades (CAI) da disciplina de Alfabetização, no curso de Pedagogia EAD do Centro Universitário Claretiano, registram-se as anotações da aluna *online* (AO11), no *webfólio*, em resposta a uma das atividades propostas que versava sobre as diferentes concepções do processo de alfabetização de crianças. A atividade apresentava o relato de duas situações hipotéticas de prática pedagógica em sala de aula, em que duas professoras, com concepções diferentes - uma construtivista (chamada, hipoteticamente de *Prof<sup>ra</sup> Rosana*) outra de concepções tradicionais, empíricas

---

<sup>37</sup> *Ethopoiien* significa ação e efeito do *ethos*, a maneira de ser ou o modo de existência de um indivíduo. *Ethopoiios* significa aquele que possui a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo, de transformar seu *ethos*. (FOUCAULT, 1997b, p. 128).

(chamada, hipoteticamente de *Profª Darcy*) – desenvolviam suas atividades de alfabetização com as crianças. Depois de reconhecer e justificar tais concepções, a aluna teria de dizer com qual das professoras se identificava e quais eram as suas próprias concepções. Escrito em texto anexado no *webfólio*, seguiu-se o seguinte enunciado sobre a última parte da questão:

**AO11**

[26/02/2007 - 16:32 ]

Eu me identifico mais com o trabalho da 'professora Rosana', pois acredito na concepção lingüística e na psicogênese da língua escrita, fruto das pesquisas de Ferreiro e Teberosky. Procuro agir como mediadora da aprendizagem dos meus alunos nas atividades que desenvolvemos na nossa rotina do dia. Na minha sala as carteiras são dispostas em forma de U. Na parede tem a lista dos nomes das crianças [...] a lista de aniversariantes e um mural informativo para notícias, curiosidades, e o cardápio mensal da merenda. Tem uma prateleira com jogos e atividades de trânsito (para as crianças que terminam antes) e um tapete com almofadas coloridas e uma cesta cheia de livros e gibis. Apesar de todos esses recursos e uma sala que estimula a aprendizagem serem importantes, penso que é fundamental a atuação do professor na preparação de atividades que desenvolvam a aprendizagem e nas intervenções que faz durante a aula.

Comentário de: F.C. F.

A aluna aciona as duas formações discursivas (FD) em embate nesse campo - a das concepções construtivistas e a das tradicionais - sobre o processo de alfabetização, cujos enunciados, provavelmente, leu nos livros, nos materiais didático-pedagógicos, ouviu nos cursos de professores, e ela cita os autores como testemunhos de verdade. Tudo isso funciona como um argumento de autoridade do enunciadador para mostrar que pode falar sobre tal temática, pois a domina.

AO11 recorre a um intradiscorso quando traz à tona os já-ditos sobre 'rotina' do dia, sobre a 'disposição das carteiras', sobre as 'listas' de materiais, de histórias infantis, sobre a professora como 'mediadora da aprendizagem' - marcas discursivas da concepção construtivista - como fragmentos de que precisa anotar para que façam parte de suas convicções sobre o que diz. Ao posicionar-se, considerando que, a despeito dessa teoria, é fundamental a 'intervenção' do professor, ela recupera discursos dispersos, aqui e ali, que dizem que, na concepção construtivista, a criança 'aprende sozinha', 'aprende a ler sem saber ler,' que não é preciso o professor 'corrigir' as lições das crianças. Há aí um interdiscorso, atravessando a constituição desse sujeito. Ele pensa identificar-se com a postura construtivista, mas "apesar de" agir de acordo com essa proposta, "pensa que" a atuação do professor "é fundamental" para que a criança aprenda, ou

seja, em parte, ele concorda com 'o outro', aquele, da outra formação discursiva, a tradicional. Está aí um sujeito dividido, cindido, com a ilusão de ser homogêneo, centrado e uno.

Ao fazer suas anotações e 'dizer-se', esse sujeito aplica-se uma técnica de si, como um dos modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos: a subjetivação do indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo (FOUCAULT, 1995). Ocupar-se de si mesmo, para os gregos, era um privilégio, era a marca de uma superioridade social, uma estratégia de formação do indivíduo que se deveria usar por toda a vida.

Segundo Coracini (2003, p. 276), as questões sobre a subjetividade e a identidade para a compreensão dos processos de identificação do sujeito professor consideram dois níveis: o intradiscurso e o interdiscurso:

O intradiscurso remete-nos à rede complexa das formações discursivas (FDs), nas quais todo dizer está inserido, e dá pistas para entender a exterioridade discursiva; o interdiscurso, discursos anteriores, que formam uma rede, uma trama que se entrelaça, cujos caminhos não podemos delimitar.

No caso de AO11, é a voz do saber fazer, construída ao longo de sua prática, que fala mais alto e lhe dá o poder de resistir ao poder do discurso teórico. São vozes de diferentes lugares que sinalizam a identificação do sujeito com o sujeito do saber de sua FD, num jogo de sentidos, colocando em evidência a heterogeneidade do sujeito.

Na área de trabalho do *webfólio*, ao entabular um diálogo com a tutora, o mesmo sujeito (AO11) procede à escrita de si, recorre às suas memórias a partir da sua formação profissional, como se estivesse em busca da verdade:

[26/02/2007 – 17:15]

Oi, S....

Não fiz Letra e Vida, mas fiz CEFAM e, apesar de ter me formado em 95, antes da LDB de 96 e formulação dos PCN's, continuei estudando por conta própria e lendo muito, especialmente sobre alfabetização. Fiz um curso em 2001 na Escola da Vila sobre parcerias cooperativas que foi ótimo e em algumas jornadas da educação que tivemos em minha cidade (Birigui), sempre me inscrevia para as oficinas que traziam os profissionais da Escola da Vila por conhecer a concepção de ensino e aprendizagem deles e compartilhar desta concepção.

[..]

Muitos dizem já saber tudo sobre a psicogênese da língua escrita, que estão cansados de ouvir falar nisso, que são construtivistas ou interacionistas e trabalham de maneira diversificada, mas na prática vemos que não é bem assim, muita interpretação errada sobre o assunto ainda



existe e outros se satisfazem com pouco e acabam não compreendendo nada. É preciso mudar essa realidade.  
 Adorei nosso "papo"  
 Abracos, F.....  
 Comentário de: F. C. F.

O sujeito simula um apagamento dos discursos anteriores que constituíram o seu fazer pedagógico, recuperados em “apesar de ter me formado em 95”, na ilusão de ser dono do seu discurso. Ele tenta apagar a voz do outro, que o constitui, mas ela emerge: “muitos dizem já saber tudo” [...] “outros se satisfazem com pouco”. O sujeito professor tenta se identificar a partir de uma falta, que tenta preencher com os cursos de formação profissional, e assume outra posição: “É preciso mudar essa realidade”. Ele tem a ilusão do controle, mas essas vozes que o constituem – antes e depois dos cursos de formação – não se opõem, elas se “imbricam”, como diz Coracini (2003, p. 279), “uma vez que as identificações não são nunca singulares, mas fragmentadas, fraturadas e multiplamente construídas ao longo de sua história pessoal”.

Em resposta à mesma atividade, que solicitava uma posição do aluno quanto às concepções construtivistas ou tradicionais sobre alfabetização de crianças, outro sujeito professor respondeu:

**AO12**

[ 8/02/2007 - 19:24 ]

Me identifico mais com a Professora da situação 1 (Rosana). Acredito muito na interação do aluno com o meio que ele está inserido (Construtivismo), creio que quando todos olham para a mesma direção os objetivos são mais fáceis de serem alcançados. Ele precisa somente de um norte e liberdade para poder desenvolver suas habilidades e não tem porque o professor não usar dessa ferramenta. Fico feliz quando vejo crianças e jovens bons ciclistas, Skeitistas, jogadores de futebol, Montadores, soltadores de pipa, bons nas artes marciais, sem ter tido um dia de aula sobre o assunto, em sala de aula.

Comentário de: W. M.

O sujeito professor (AO12) fala pela voz do outro, pelas práticas discursivas ‘sobre’ o construtivismo “Acredito muito na interação do aluno com o meio que ele está inserido (Construtivismo)”, “Ele precisa somente de um norte e liberdade para poder desenvolver suas habilidades”, que dizem que a criança aprende sozinha, a que se referiu também o sujeito (AO11). Ele acredita ser dono de um saber e um poder que o constitui como sujeito professor: “Fico feliz quando vejo crianças e jovens bons ciclistas [...] sem ter tido um dia de aula sobre o assunto, em sala de aula”.

Nota-se que o aluno (AO12), na realidade, pensa dissertar sobre o construtivismo como um método de ensino que valoriza o aprendiz e o professor-mediador. No entanto sua prática discursiva remete a outro lugar, qual seja a de que o aprendiz não precisa nem de mediador e nem da escola, pois aprende sozinho. O efeito de sentido é a defesa do construtivismo como um modismo a que todos devem aderir, é a ordem do discurso.

Percebe-se o que Foucault (2006a) observa sobre o conjunto de práticas discursivas que se estruturam nas instituições que, ao mesmo tempo que impõem, mantêm estas práticas discursivas, como uma “ritualização da palavra”, uma “fixação de papéis” para os sujeitos que falam, num desejo de apropriação do discurso com seu poderes e saberes.

Tanto na prática discursiva de AO11 como na de AO12 há uma relação de forças, que constitui um indivíduo confuso, conflitante que organiza sua prática discursiva de modo a preservar seu lugar dentro do mercado de trabalho, pois se hoje se valoriza o construtivismo, então, o aprendente deve dominar o discurso de quem está no poder, caso contrário será descartado do sistema.

Coracini (2003, p. 239), ao refletir sobre o sujeito e a alteridade, coloca como pressuposto básico que a subjetividade se constrói no outro e pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos. A autora oferece pistas para que se analise o enunciado do sujeito professor a seguir, buscando em Foucault (1979)<sup>38</sup> a noção de sujeito moderno, produto de um interesse de época. Neste caso, a aluna, ao deslizar para o foco narrativo de primeira pessoa, coloca-se “no lugar” da professora de concepção tradicional (a Prof<sup>a</sup> Darci):

### **AO13**

[ 10/02/2007 - 22:24 ]

Acho que a professora Darci esta passando por uma fase de transição, haja visto que parte de suas atividades já apresentam algumas características de um ensino digamos, mais sintonizado com uma proposta mais moderna [...]

Não acredito que o modo como a professora Darci leciona esteja correto, porém, infelizmente, percebo que eu ainda estou em um processo de transição entre as concepções tradicional e construtivista. Estou lutando para chegar ao construtivismo, mas, as vezes me pego tendo atitudes que não estão de acordo com o construtivismo. Como fui educada da forma tradicional, me parece que essa concepção está enraizada em minha vida. Porém, tenho a consciência de que preciso arrancar essa raiz, todavia, tenho que ser sincera e confessar que estou no caminho rumo ao construtivismo, mas, ainda não consegui atingir plenamente essa

---

<sup>38</sup> FOUCAULT (1979). Microfísica do poder.

concepção.  
Comentário de C. F.

O sujeito de discurso parece ter consciência de que é um ser dividido. Mas, Coracini (2003) se remete a Souza (1994, p.17), para lembrar que “a identidade é o que, em princípio nos diferencia dos outros” e que essas diferenças, porém, pressupõem um arrolamento de características estáveis que nos dão a ilusão da unidade e da estabilidade.

O sujeito em análise procura características estáveis entre a sua prática pedagógica e a da hipotética professora para delimitar as diferenças entre elas. Essa identificação ocorre na medida em que sua voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, em seu interior. Mas a ‘falta’ permanece e a deixa dividida.

Usando o *webfólio* como uma técnica de si, ela imagina que a prática discursiva da sinceridade e da confissão fará com que seu professor *online* se compadeça de seu estado emocional e, assim, possa dar-lhe mais uma chance para aprender a repetir o discurso que está valorizado no momento. A divisão e o conflito do sujeito deixam-se transparecer em seu discurso, e de maneira a justificar seu posicionamento e estado procura uma prática discursiva que possa preservar-lhe a imagem de um bom aprendente, por isso diz estar no caminho para a identificação com o construtivismo. Seu enunciado evoca o poder disciplinar das instituições sociais – a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana, como pensa Foucault (2000). Assim o sujeito afirma: “Como fui educada da forma tradicional, me parece que essa concepção está enraizada”[...] “preciso arrancar essa raiz”. Confirmam-se, nesse momento, as idéias de Bauman (2001), em que ele coloca o sujeito como um ser sitiado entre ser um indivíduo e ao mesmo tempo pertencer ao grupo. Até o momento, segundo AO13, pertencia a um grupo tradicional, que hoje está relegado dentro da sociedade, assim, procura desesperadamente encontrar um caminho que possa conciliar duas posições antagônicas que não permitem diálogo, nem intersecções. Emerge, dessa maneira, um sujeito produto de um interesse de época.

As práticas pedagógicas, ou terapêuticas<sup>39</sup>, segundo Larrosa (1994), seriam espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa humana, autoconsciente e dona de si mesma, pode desenvolver-se ou recuperar-se.

Uma outra atividade do Caderno de Atividades e Interatividades de Alfabetização II propunha:

Segundo William Teale (1982), a escola colabora para a manutenção do *status quo*, e faz mediação com a lógica da exclusão, pois tem feito um papel perverso de exclusão daqueles que mais têm necessidade dela. Para o autor, essa é uma forma intencional de seletividade histórica na rede pública de ensino no Brasil.

E vocês, o que pensam sobre isso? O processo de alfabetização pode ser um fator de exclusão em nossas escolas? Como isso aconteceria? Conhecem algum caso de criança excluída da escola por não ter se alfabetizado? (CAI ALFABETIZAÇÃO II).

Uma aluna, já professora, responde ao questionamento acima com o seguinte enunciado:

**AO 14**

[ 8/02/2007 - 19:27 ]

Oi, às vezes eu fico pensando, será que eu vivo outra realidade escolar? Atualmente o modismo é culpar o professor por tudo o que acontece de errado com as crianças.

Eu vivencio desde que comecei exercer a minha profissão cobranças e mais cobranças, por parte da direção, o trabalho com professor de apoio, atendimento dentário na escola, encaminhamento para psicopedagogo, psicólogo, vou à escola na minha aula vaga para socorrer aquele aluno que não quis frequentar o reforço em período diverso, me preocupo com cada aluno, observo, converso, falo com os pais, quando chega o final do ano ainda me culpo por aqueles que não atingiram a aprendizagem desejada. Muitas vezes me deparo com pais que chegam na escola e diz: "Vê o que você pode fazer aí, porque eu não dou conta mais". Fiz o PCN, faço Letra e Vida, antes qualquer curso superior servia com o magistério, agora depois da faculdade concluída, não serve mais. Não pude assumir uma sala concursada em Araçatuba, porque de acordo com advogados cada prefeitura faz a sua lei, visto que de acordo com as informações que tive o artigo 62 da Lei 9394/96 sobrepõe as disposições transitórias que exige "PEDAGOGIA". Resultado: uma lei que quem decide são os Secretários municipais de Educação. Depois de tudo isso, curso Pedagogia, e ainda os professores são acusados de excluir os alunos. Será que essas pobres crianças cheias de problemas, principalmente necessidade afetiva, não mereciam pais melhores? Hoje o governo oferece muita coisa de graça, sem cobrar dos pais o mínimo. Resultado: a escola educa, alimenta,

---

<sup>39</sup> Larrosa refere-se a três práticas de si aplicadas nas escolas contemporaneamente: *Autoconhecimento e auto-avaliação em educação moral* (conjunto de perguntas dirigidas a fazer com que as crianças produzam seus próprios textos de identidade); *As histórias de vida na educação de adultos* (narrativas pessoais, com base na leitura de uma história com o objetivo de provocar a reflexão crítica dos adultos que modifique a imagem que eles têm de si mesmos, uma 'tomada de consciência'); *Auto-reflexão dos educadores* (trata-se de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática, quanto a si mesmo, no contexto dessa prática tradicional).

analisa e encaminha, para que alguns pais continuem arrumando mais vítimas da própria sorte.

Comentário de: I. M. A.

Esse sujeito faz lembrar Foucault (1995) quando diz que nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação<sup>40</sup>, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros nos aplicam e que aplicamos sobre nós mesmos.

Dividido entre imagens positivas e idealizadas de professor herói e imagens negativas de professor vilão, este sujeito-professor (AO14) aplica-se práticas divisórias de subjetivação. Ele, falando em primeira pessoa, se investe da “missão” redentora, em que se identifica como aquele que “salva” o aluno das trevas da ignorância, cuida de sua saúde física e mental, defende-o dos próprios pais, mas, ao mesmo tempo se vê como “vítima” dessa mesma sociedade, em que todos o perseguem: a direção da escola, a lei, o governo, a família. Evoca a memória discursiva que vê o magistério como ‘missão’, e o professor como o missionário, por isso salva: ele é psicólogo, pai, mãe, amigo, confidente. Mas, evoca também um outro discurso, aquele do professor humilhado, incompreendido, injustiçado, incompetente frente aos novos desafios do mundo moderno que, no seu imaginário, com ele competem em desigualdade, enfim, o culpado pelos maus resultados da escola, pelos males da sociedade: “Atualmente o modismo é culpar o professor por tudo o que acontece de errado com as crianças”.

Essa sociedade pós-moderna cobra-lhe um desempenho por uma formação a qual a mesma não lhe proporciona e ele vê-se subjugado ao poder do saber institucionalizado que lhe exige: “PEDAGOGIA”. Com letras maiúsculas, como a gritar, inconformado, dividido entre a missão do passado e o jugo do presente, ele sucumbe, faz o curso de Pedagogia a contragosto, mas mesmo assim, existe um “modismo”, ou seja, um discurso, mais forte do que ele, que o culpa por “tudo o que acontece de errado com as crianças”, inclusive de “excluir os alunos”.

---

<sup>40</sup> Foucault destaca, num primeiro momento, três modos principais de subjetivação: “os diferentes modos de investigação que buscam atingir o estatuto de ciência (1995) como a objetivação do sujeito falante na gramática ou na lingüística, ou ainda aquela do sujeito produtivo na economia e na análise das riquezas; as “práticas divisoras”, que dividem o sujeito no interior dele mesmo (ou em relação aos outros sujeitos) para classificá-lo e fazer dele um objeto – como a divisão entre o louco e o são de espírito, o doente e o homem saudável, o homem de bem e o criminoso etc; enfim, a maneira pela qual o poder investe o sujeito ao se servir não somente dos modos de subjetivação já citados, mas também ao inventar outros; é todo o jogo das técnicas de governamentalidade. Num segundo momento, a questão de Foucault parece se inverter: se é verdade que os modos de subjetivação produzem, ao subjetivá-los, algo como sujeitos, como esses sujeitos se relacionam consigo mesmos?

Atravessado pelo outro, em confronto com as representações que faz de si mesmo, o sujeito-professor identifica-se, ao mesmo tempo e confusamente, com o herói e com a vítima, como imprescindível e descartável, paradoxo apenas aparente, se considerar-se a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso.

O aparecimento de discursos “outros” no próprio discurso desse sujeito, coloca em evidência as rupturas no “fio do discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990). Esses discursos “outros” seriam o da família, ao entregar à escola a responsabilidade de educar seu filho -“Vê o que você pode fazer aí, porque eu não dou conta mais” – (heterogeneidade mostrada), o da sociedade – “Atualmente o modismo é culpar o professor por tudo o que acontece de errado com as crianças” (heterogeneidade constitutiva).

Os enunciados seguintes acontecem no webfólio da disciplina de Administração Escolar II, do curso de Licenciatura em Pedagogia EAD. O enunciador, já professor, está em busca de formação em gestão escolar. De um dos pólos regionais, faz suas anotações em seu caderno virtual de notas sobre a unidade de estudo em que lhe fora colocada a seguinte situação-problema: “Qual o perfil ideal de um professor quando da sua candidatura à direção de uma instituição de ensino?”

O enunciado em resposta à proposta de atividade foi postado em arquivo de texto, em anexo, do qual será reproduzido um trecho apenas:

**AO15**

[ 11/05/2006 - 10:50 ]

O perfil ideal de um professor para uma candidatura a direção requer adotar uma gestão democrática e de participação nos sistemas de ensino. Em seguida, procurar refletir sobre ações capazes de concretizar princípios e idéias nos quais acredita, considerando como um dos desafios deste novo século a tomada da realidade e dos múltiplos sentidos que a palavra democracia apresenta. O perfil ideal deverá se concentrar na questão central de como incentivar a ação das pessoas nos processos de democracia na escola. Sempre analisando as relações entre participação, diretrizes legais e o direito à educação [...].

Anexo: met adm esc ii unid i.doc

Comentário de: C. A. C.

A prática discursiva do sujeito, que se coloca no lugar enunciativo de aluno, apropria-se do discurso que transparece na apostila em que estuda o assunto, ou seja, de um já dito aqui, ali, na FD que determina o discurso sobre

gestão escolar, em que transparecem aspectos de uma ideologia: a das competências. Ele fala do lugar de aluno quando atende à tarefa, mas fala também de um lugar que lhe foi colocado por essa formação discursiva: o de aspirante a um cargo de gestão educacional. Faz representações sobre o que o professor tutor espera que ele responda. Elaboro um texto formal, as frases têm poucos articuladores coesivos, a maioria dos verbos está no infinitivo e a forma de tratamento é impessoal: “O perfil ideal de um professor para uma candidatura a direção requer [...]”.

Mas, na área de trabalho do webfólio, o mesmo sujeito (AO15) estabelece um diálogo com a tutora em que faz representações sobre si mesmo como professor:

**(AO15)**

[11/05/2006 - 10:51 ]

Olá como vai indo?? eu por sinal, coordenador de carterinha, vou indo stressado, stafado, nervoso, chateado, triste, bravo, carrancudo, mal humorado, bravo, ..ou seja um típico perfil de coordenador que leva as coisas a sério... estou enviando a atividade da unidade I, UFA ! consegui ter um tempinho...sobre a atividade achei legal, faço o Progestão, E ESTOU FAMILIARIZADO COM ESSE NEGÓCIO DE nova gestão ESCOLAR...E POR SINAL AS DISCIPLINAS ME PARECEM REPETITIVAS uma das outras...perfil de Diretor, professor daqui e dali..e do Coordenador??? não viem lugar nenhum??? mas tá bom! e ai quem vem pra aula presencial dia 27 aqui em Guaratinguetá...[...]

Anexo: met adm esc ii unid i.doc

Comentário de: C. A. C.

O sujeito continua falando do lugar de aluno, agora aluno *online*, o internauta, mas estabelece um jogo discursivo ao identificar-se como “professor coordenador de carteirinha”, “que leva as coisas a sério”. Faz representações sobre si mesmo e sobre a função que ocupa. Recupera a FD sobre a gestão escolar ao colocar seu “típico perfil de coordenador que leva as coisas a sério”, e outra que o faz ver-se como vítima de um sistema: “stressado, stafado, nervoso, chateado, triste, bravo, carrancudo, mal humorado, bravo”. O sujeito usa técnicas para enxergar-se e expressar-se: ele olha para si e narra sobre si mesmo, nomeando seus traços “[...] vou indo stressado, stafado [...]” avalia e julga-se “[...] ...ou seja, um típico perfil de coordenador que leva as coisas a sério...[...]”. O efeito de sentido é o de um sujeito irônico, dividido entre seu trabalho e o estudo, que ele não valoriza.

AO15 reclama da ausência, no material de estudo das disciplinas do curso, de estudos voltados ao tema da função de professor coordenador, a qual ele

ocupa na escola. Revela sua insatisfação com o curso que lhe é imposto pelas instituições de poder que ditam as normas para a formação de professores e que este não lhe oferece nada de novo: “ESTOU FAMILIARIZADO COM ESSE NEGÓCIO DE nova gestão ESCOLAR...E POR SINAL AS DISCIPLINAS ME PARECEM REPETITIVAS”. Em letras maiúsculas, revela o quanto lhe custa achar “um tempinho” para essa formação repetitiva do ensino a distância: “UFA!” Dividido entre este e o curso presencial que não pôde fazer, AO15 parece querer mesmo é uma boa aula presencial: “mas tá bom! e ai quem vem pra aula presencial dia 27 aqui em Guaratinguetá...”.

Foucault (2006b) entende que falar faz com que assim seja: ao falar sobre si, o indivíduo constrói a si próprio, porque constrói a própria identidade naquele ato de fala.

Em outro enunciado posterior, o mesmo sujeito, (AO15), diz:

[18/05/2006 - 23:14 ]

Susi!! Olá, como vai?? anda sumida?? “estou postando a atividade da unidade II, trabalhosa...e o que me ajuda bastante é o curso do PROGESTÃO que estamos fazendo na DE de Guaratinguetá estamos no módulo VIII. tem tudo a ver com os temas propostos em sua disciplina e de outras...UFA! mas tá legal! tá bom demais!!! adoro o que faço...fazer o que? né!!! sou profº coordenador e tenho que adorar tudo isto...ainda bem que amo!! - bem que minha mãe dizia estude pra ser médico... burrinho eu né!!! não consegui e nem prestei faculdade de medicina...bem que poderia ser ginecologista..rsrsrsrs.. mas vai vendo...só consegui ser um profº de Geografia e História... pelo menos viajo pelo mundo sem sair do lugar...viajo pelos livros...rsrsrsrsr...

Comentário de: C. A. C.

AO15 elabora um texto cheio de reticências, exclamações e interrogações, repetindo no “UFA!” sua insatisfação com sua condição de professor e a simulação de um conformismo “...fazer o que? né!!!” , “... tenho que adorar tudo isto...” desmentido logo em seguida por “bem que minha mãe dizia estude pra ser médico... burrinho eu né!!! não consegui e nem prestei faculdade de medicina..”. Ao projetar-se em outra profissão, a de médico, a que atribui o desejo da mãe, evoca uma FD que valoriza determinadas profissões, como a de médico, em detrimento de outras, como a de professor: ganha pouco, não tem reconhecimento político, não é muito inteligente. Faz uma avaliação ao comparar-se dentro dessa FD: “só” “consegui ser um profº de Geografia e História...”, diminui-se, simula conformar-se: “pelo menos viajo pelo mundo sem sair do lugar...viajo pelos livros...rsrsrsrsr...”, demonstra valores dentro da esfera educacional, caracteriza-se como professor



novamente, ironiza. Sua prática discursiva produz efeitos de sentido, ele procura construir sua identidade perante o outro, seu interlocutor. Segundo Baudrillard (1991, p. 9), “dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem. O primeiro refere-se a uma presença, o segundo a uma ausência”. O efeito de sentido é o de um sujeito dividido entre ser ou não ser um professor; um sujeito atravessado por outras vozes, a voz da mãe, a voz do médico, ou seja, é um ‘eu’ que constrói sua identidade na alteridade<sup>41</sup>, assim como defende a AD.

No modo de produzir o texto, AO15 usa uma linguagem informal, crivada de marcas textuais da oralidade, chama a atenção com as letras maiúsculas, abusa dos pontos de exclamação, das reticências, de expressões usadas na linguagem do “internetês”, como a marca “rsrsrsrs”, as expressões “stafado”, “stressado” o que produz um efeito de sentido de inconformismo, de explosão, ansiedade, pressa. Essa forma de escrever é comum no meio digital, podendo representar uma tentativa de simular o real dentro do virtual, de aproximá-los.

Em outro *webfólio* com a função de orientação para o Trabalho de Conclusão de Curso pelo tutor, ao se despedir, o aluno coloca a fotografia do ator Tom Cruise no lugar reservado para sua foto e autodenomina-se “Carlos Cruise”!

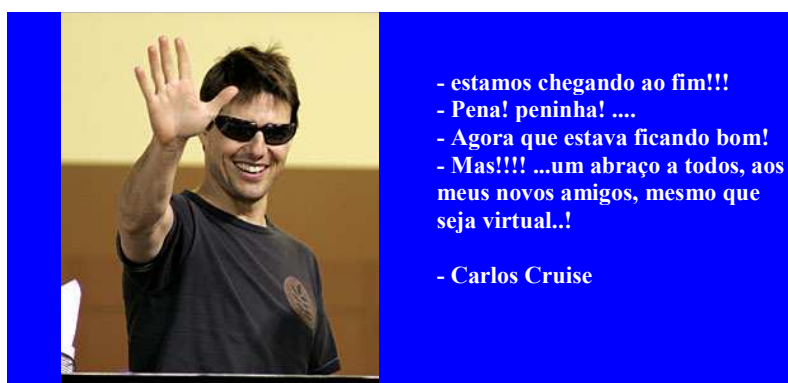


Fig.7 Foto do ator Tom Cruise, em lugar de foto do aluno C.A.C. no *Webfólio* TCC – EAD Claretiano. Acesso em: 20 de agosto de 2006.

AO15 procura fazer um jogo de verdade, ao opor o falso ao verdadeiro, quando projeta uma falsa imagem sua, postando a foto do ator Tom Cruise em lugar da sua foto no *webfólio* do TCC. Usa um mecanismo de controle do discurso, a

<sup>41</sup> “Presença do discurso do outro como discurso de um outro e/ou discurso do Outro” (GREGOLIN, 2004. p. 157).

vontade de verdade, para se fazer crer. Na foto, o ator, jovem, com corte de cabelo dentro das tendências atuais, de óculos escuros, mostra-se sorrindo, num gesto que parece mais um cumprimento que uma despedida. O efeito de sentido é o de alegria e descontração, uma pessoa segura de si, moderna, que se encontra à vontade no lugar que ocupa, o efeito desejado pelo autor.

Essa prática discursiva pode ser compreendida como a forma como o aluno *online* quer ser visto, como um professor seguro de si, jovem, dinâmico, descontraído, ao contrário do “stressado”, “stafado”, “bravo”.

O texto inscrito ao lado da foto no *webfólio* de AO15 “Pena! Peninha!.. Agora que estava ficando bom! Mas!!! ..um abraço a todos, aos meus novos amigos, mesmo que seja virtual...! Carlos Cruise” inscreve um lamento pelo término do curso, paradoxalmente, aquele mesmo em que as disciplinas “são repetitivas”, aquele que agora é que “estava ficando bom”. O efeito de sentido de texto e imagem é o oposto dos textos anteriores, o efeito é de alegria, mas de nostalgia ao mesmo tempo.

Percebe-se um sujeito fragmentado e heterogêneo, que espera de seus interlocutores a admiração pelo sujeito virtual, inventado, que ele mostra.

A experiência que o sujeito faz para se autoconhecer tem como suporte um repertório e um sentido de propriedade que vão adequando não apenas o que há para ver em si mesmo, mas o que é preciso reformular para ajustar-se ao que é esperado dele.

Sob esse viés, é possível compreender o *webfólio* como uma técnica de si, como a forma encontrada para se adquirir a verdade e o domínio de si. Segundo Foucault (1997a) o cuidado de si funciona como condição indispensável para se alcançar a verdade sobre si.

Para Foucault, há uma estreita relação entre o visível e o dizível. As formas legítimas de olhar correspondem formas legítimas de dizer. Mas não se pode dizer qualquer coisa em qualquer época.

Verifica-se a semelhança do *webfólio* com o *hupomnêmata*, a antiga técnica de si descrita por Foucault (2006b) como uma memória material do que foi lido, ouvido ou pensado que deve ser relido e meditado posteriormente, colaborando para a subjetivação do discurso. Em outras palavras, e ainda com margem no filósofo acima, é possível afirmar que esse escrito contribui para a constituição da identidade do ser mediante a “recoleção de coisas ditas” (FOUCAULT, 2006b), ou seja, mediante o seu próprio discurso e sua prática, e mediante o outro.

Na cultura greco-romana, o conhecimento de si aparece como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental. Para eles a arte da escuta é essencial para quem quer distinguir a verdade e a dissimulação, a retórica e a mentira no discurso dos retóricos. A escuta está ligada ao fato de que o discípulo não está sob o controle de seus mestres, mas na postura daquele que acolhe o logos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida.*

Jorge Larrosa

Com o objetivo de compreender como se constitui o sujeito aluno *online* em formação para ser professor num contexto globalizado que faz uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, observou-se que as práticas discursivas dos alunos de graduação em *webfólios* de educação a distância, por inserirem-se em uma instituição de caráter educacional e confessional, deixam transparecer a constituição de identidades atravessadas por formações discursivas que lhes regulam “o que pode e o que deve ser dito” (PÊCHEUX, 1998).

A preocupação, durante a investigação, não foi responder ‘para que’ se fabricam sujeitos, mas em responder ‘como’, ‘de que modo’, segundo Foucault (2006b), esses sujeitos são fabricados. Para ele, o sujeito é sempre o resultado de uma prática, ou seja, o sujeito é sempre fabricado. Neste caso, os sujeitos professores “tomam conta de si”, têm “cuidado consigo”, “preocupam-se, cuidam de si” mesmos, nos seus cadernos virtuais de notas e precisam do ‘outro’, o professor tutor para ‘ouvi-los’.

Desde a formulação do discurso das competências, da formação para o trabalho, ao longo da vida, na *home page* do Centro Universitário Claretiano, em várias linguagens, o sujeito professor foi sendo construído, ficando claro que a noção de sujeito e, conseqüentemente de identidade, é um interesse de época.

Viu-se revelar um sujeito construído por suas práticas discursivas e identitárias e pela interação com o outro, ou outros, num conjunto de vozes heterogêneas que lhe atravessam, descentrando-o de seu dizer.

O *webfólio* mostrou-se um dispositivo dessas técnicas de si: o caderno virtual de notas foi usado para administrar-se; confessionalário para redimir-se;

penitência para eximir-se da culpa de não conseguir entrar na ordem do discurso estabelecida ou *marketing* para criar sua imagem positiva.

As representações que o sujeito professor fez de si no *webfólio* foram atravessadas pela memória discursiva de um professor herói, missionário, fonte do saber e transformador da sociedade, por um lado e por outro, das experiências presentes em que é constantemente colocado em xeque pelas novas tecnologias, pelas novas correntes de pensamento sobre a educação, pelo poder institucional.

O *webfólio*, como técnica de si, constitui-se uma prática em que os sujeitos foram instados, tanto a decifram-se quanto a transformarem-se; tanto a conhecerem a verdade sobre si mesmos quanto a agirem como sujeitos morais, buscando efetuar transformações em si mesmos.

Pode-se afirmar, depois da análise, que o sujeito pós-moderno estaria vivendo um período de desconstrução dessa noção de identidade unificada, estável, que a memória discursiva sobre 'ser professor' lhe traz. Compreende-se agora quando diz Hall (2002, p.12) que, ao tornarem-se mais provisórios e variáveis os processos de identificação dos indivíduos com outros de sua cultura, e de outras culturas, o sujeito pós-moderno "está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas". As novas tecnologias da comunicação e da informação colaboram para esse novo modo de ser, de viver, de pensar e agir.

Considera-se, por outro lado, que o sujeito-professor da educação a distância é o mesmo sujeito daquele do ensino presencial, dividido, heterogêneo em sua constituição, atravessado pelas várias vozes que lhe chegam pela memória discursiva, mas a oportunidade de usar o *webfólio* como uma técnica de si para narrar-se, como personagem central da história e conhecer-se, pode levá-lo a compreender melhor o que se tem chamado de homem pós-moderno.

Larrosa (2004) diz que para mostrar a construção e mediação pedagógica da experiência de si é preciso focalizar a atenção na forma complexa, variável e muitas vezes contraditória dos dispositivos pedagógicos. Diz também que, na medida em que o ser humano mantém uma relação reflexiva consigo mesmo não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se media. Os mecanismos seriam aqueles nos quais ele observa-se, decifra-se, interpreta-se, julga-se, narra-se e também aqueles nos quais aprende ou transforma determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se.

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativas. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas. UNICAMP/IEL, n.19, 1990, p.25-42.

AZEVEDO, Wilson. Muito Além do Jardim de Infância. O desafio do preparo de alunos e professores *online*. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, ano 6, n. 36, set./out. 1999.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, V.25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 fev.2008.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Antropos, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Editora Autores Associados. 2006.

BRÜNNER, José Joaquín. **Educación e Internet**: la próxima revolución? Chile: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias de comunicação. In: CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Izabel (orgs.). **Práticas Identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 133-156.

\_\_\_\_\_. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.14-29.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Nov. 2001, n.114, p. 197-223. ISSN 010001574. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 out. 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política**. Michel Foucault: organização e seleção de textos Manuel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Coleção Ditos e Escritos V).

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade e verdade*. In: **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a, p. 107- 115.

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. In: **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997b, p. 117-134.

\_\_\_\_\_. *A vontade de saber*. In: **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997c, p. 9 -16.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. As Técnicas de si. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. In: **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, v. IV, 1994. p. 783-813. Disponível em : [www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/techniques.html](http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/techniques.html). Acesso em: 10 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1994.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da Análise de Discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves Fernandes e SANTOS, João Bôsko Cabral dos (Orgs.). **Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 21-34.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

IANNI, Octávio. **Metáforas da globalização**. In: ORLANDI, E.P.; LAJOLO, M. ; IANNI, O. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LEMONS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Editora 34, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000. 260 p.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1997.

LIPOVETSKY, Gilles & Charles, S. **Os Tempos Hipermodernos**. Trad.: Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MAZULA, Pe. Ronaldo. Bicentenário do nascimento de Claret: a missão educativa claretiana. **Claretiano - Revista do Centro Universitário**, n.7, jan./dez. 2007. Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR, Batatais, SP.



MCLUHAN, Marshall, FIORE, Quentin. **O meio são as massa-gens**. Rio de Janeiro:Record, 1969.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Maria Regina Momesso de. **Discursos, representações e gestos de leitura**: a formação do leitor entre o impresso e o digital. 2004. 221f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

\_\_\_\_\_. Sujeito virtual: o ser entre a simulação e a realidade. **Diálogos Pertinentes** – Revista Científica de Letras, Universidade de Franca, Franca: Editora UNIFRAN, v.1, n.1, p. 88-101, jan/dez. 2005, 184 p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso: (AAD-69). In: GADET, F & HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a, p. 61-105.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F e HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b, p.163-252.

PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997c, p. 311- 318.

PESSOA, Fernando. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário

Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.

TRINDADE, Armando Rocha. ***Distance Education for Europe***. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

## WEBLIOGRAFIA

Decreto nº 2494, de 10 fev. 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/dec\\_2494.doc](http://www.mec.gov.br/Sesu/ftp/dec_2494.doc)>. Acesso em 12 set. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário eletrônico Aurélio**: com corretor ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1996]. 1 CD-ROM.

KOOGAN, André; HOUAISS, Antônio. (Ed) **Enciclopédia e dicionário digital 98**. Direção geral de André Koogan Breikmam. São Paulo:Delta:Estadão, 1998. 5 CD-Rom.

LEMOS, André; CARDOSO, Cláudio; PALÁCIOS, Marcos. **Uma sala de aula no ciberespaço**: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela internet. Disponível em: [http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/sala.htm#\\_ftn3](http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/sala.htm#_ftn3). Acesso em 10 mar. 2007.

MORAN, José Manuel. Os modelos educacionais na aprendizagem on-line\*  
\* Texto a ser publicado no livro da ABED sobre educação *on-line*.  
Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>. Acesso em 22 dez. 2007.

OLIVEIRA, Erson Martins. Educação a distância: a velha e a nova escola. **Revista PUCVIVA**. 2005a. Disponível em: [http://www.apropucsp.org.br/revista/r24\\_r09.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r09.htm)  
Acesso em 10 jan. 2007.

PINTO, Sergio Crespo C. S ; CELARO, Miryan; HOFFMAN, Elvira. Educação a Distância na universidade do século XXI. In: Ser Professor Universitário. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=11&texto=591>. Acesso em 25 jan. 2007.

[www.claretiano.edu.br](http://www.claretiano.edu.br)

<http://www.claretiano.edu.br/ead/ead.jsp>.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)