

**Tânia Jurema Flores da Rosa Aiub**

**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM DISCURSO SOBRE O SUJEITO ALUNO NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**Porto Alegre, 2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO  
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E ENUNCIATIVAS**

**CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM DISCURSO SOBRE O SUJEITO ALUNO NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**ORIENTADORA PROFA. DRA. LÚCIA ROTTAVA**

Tese de doutorado em Teorias do Texto e do Discurso apresentada como requisito parcial para a obtenção do título Doutor (a) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 2015

CIP - Catalogação na Publicação

Flores da Rosa Aiub, Tânia Jurema  
CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM DISCURSO SOBRE O  
SUJEITO ALUNO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / Tânia Jurema  
Flores da Rosa Aiub. -- 2015.  
166 f.

Orientador: Lúcia Rottava.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-  
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Análise do Discurso. 2. Educação a Distância. 3.  
Subjetividade. 4. Educação. I. Rottava, Lúcia,  
orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Neste espaço pretendo expressar minha gratidão a algumas pessoas que acompanharam o desenvolvimento desta pesquisa:

- À professora Lúcia Rottava pela acolhida carinhosa e pelo olhar atento para a escrita ora apresentada.
- Ao professor Valdir Flores pela escuta atenciosa nos momentos de angústia e pelas palavras de incentivo para o término da tese.
- À minha família sempre presente.
- Aos amigos que acompanharam o percurso de confecção da pesquisa e compartilharam dos anseios, das inseguranças.
- Por fim, ao Marcel, meu esposo, companheiro, com quem divido minha vida e a quem dedico este trabalho.

## RESUMO

O propósito principal desta pesquisa é analisar, pelo viés da Análise de Discurso (AD), as condições de produção de um discurso sobre o sujeito aluno na Educação a Distância (EaD), a partir do modo como a legislação, o discurso acadêmico, via fórum de discussões, e a própria percepção do aluno o constituem como sujeito da EaD. Procuramos examinar as materialidades discursivas sobre a EaD: recortes de textos jurídicos, textos ministeriais e sequências discursivas dos sujeitos do campo da prática para entender as condições de produção dos discursos que institucionalizam e determinam um perfil para o aluno da EaD e, sobretudo, pelo questionamento sobre como os processos discursivos dessa institucionalização produzem mecanismos de identificação/apropriação ou tensionamento por parte dos sujeitos da prática em suas posições de sujeito. Voltamo-nos para o campo teórico da AD com a perspectiva de que conceitos como Condições de Produção (CP), Memória Discursiva, Interdiscurso, Intradiscurso, Posição de Sujeito (PS), Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI) paramentem nosso gesto analítico para responder aos objetivos específicos desta pesquisa: (a) identificar as pistas da constituição do sujeito no discurso legal; (b) compreender qual é o lugar do aluno no discurso acadêmico e, em que medida este discurso reproduz os saberes que determinam o modos jurídicos de constituição do aluno da EaD; (c) analisar a própria percepção do sujeito aluno que busca formação na modalidade educacional a distância. Nossa proposição de análise parte da hipótese de que a Formação Ideológica Tecnista (FIT) permeia a constituição dos saberes jurídicos da Formação Discursiva Jurídica da EaD (FDJEaD) e da Formação Discursiva Ministerial da EaD (FDMEaD) e de que esses saberes determinantes da forma-sujeito dessas FD's são apropriados/reproduzidos ou tensionados pelos sujeitos do campo da prática, ao ocuparem posições de sujeito na Formação Discursiva Institucional da EaD (FDIEaD). A noção de reprodução é definida pelo conceito de paráfrase discursiva compreendida nos termos do que Pêcheux (1997b) elencou como a determinação do interdiscurso no intradiscurso. Procuramos mostrar, por conseguinte, que as sequências discursivas (Sd) produzidas por alunos, acadêmicos e tutores que ocupam posições-sujeito na FDIEaD podem evidenciar processos de identificação, ou contra-identificação em relação aos saberes institucionalizados nos discursos oficiais. Motivamos, com essa análise, um olhar mais atento para o atravessamento do interdiscurso (memória discursiva) no processo de apropriação de saberes ideológicos que ressaltam na materialidade da língua – intradiscurso. Em todos os recortes (rec.) e sequências

discursivas (sdr) analisados percebemos claramente o processo de intervenção da ideologia tecnicista na constituição de saberes das três FD's analisadas (FDJEaD, FDMEaD, FDIEaD) e, sobremaneira, detectamos mecanismos linguísticos de identificação e contra-identificação das posições-sujeito das práticas de ensino-aprendizagem (acadêmicos, alunos, tutores) em relação ao discurso superestrutural (jurídico e ministerial).

Palavras-Chave: Educação a Distância– Análise de Discurso – Paráfrase Discursiva

## ABSTRACT

The main purpose of this research is to analyse, from the perspective of Discourse Analysis (DA), the condition of the production of a discourse about the student talking into Distance Learning, account how the legislation, the academic discourse (through forum) and the student self-perception turn him into the subject of the Distance Learning (DL). We seek to examine the discursive materialities about the DL (excerpts of legal texts, ministerial texts and discursive sequences of subjects from the field of practice) to understand the conditions of production of the discourses that institutionalize and determine a profile to the DL's student and above all by the questioning of how the discursive processes of this institutionalization produce mechanisms of identification/appropriation or tensioning from the subjects of the practice in their positions as subjects. We turn to the theoretical field of the DA with the perspective that concepts such as Production Conditions (PC), Discursive Memory, Interdiscourse, Intradiscourse, Subject Position (SP), Discursive Training (DT) and Ideological Training (IT) will embody our analytical gesture to answer the specific goals of this research: (a) to identify the clues of the constitution of the subject in the legal discourse; (b) to understand the place of the student in the academic discourse and in which way this discourse reproduces the knowledge that defines the legal ways of constitution of the DL student; (c) to analyse the self-perception of the student that searches education in the distance learning modality. Our analysis proposition starts with the hypothesis that the Technician Ideological Training (TIT) permeates the constitution of the legal knowledge of the DL's Legal Discursive Training (LDTDL) and the DL's Ministerial Discursive Training (MDTDL) and that these determining knowledge of the form-subject of these Discursive Training is appropriated/reproduced or tensioned by the subjects of the field of practice once they occupy the subject position in the Institutional Discursive Training of the DL (IDTDL). The notion of the reproduction is defined by the concept of discursive paraphrase understood in the terms that Pêcheux (1997b) listed out as a determination of the interdiscourse in the intradiscourse. Thus, we seek to show that the discursive sequences (DS) produced by the students, scholars and tutors that occupy subject-positions in the IDTDL can suggest the identification processes or counter-identification processes in relation to the institutionalized knowledges in the official discourses. The analysis points to a closer look to the crossing speech (discursive memory) in the process of the appropriation of ideological knowledge that highlights the language materiality – intradiscourse. In every excerpt and discursive

sequences (SD) analysed we clearly perceived the process of the intervention of the technicist ideology in the constitution of the knowledge of the three DTs that were analysed (LDTDL, MDTDL, IDTDL) and we detected linguistic mechanisms of identification and counter-identification from the subject-positions of the teaching and learning practices (scholars, students, tutors) relative to the super structural discourse (legal and ministerial).

Key words: Distance Learning – Discourse Analyses – Discursive Paraphrase.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Constituição do Corpus de Pesquisa	20
Quadro 2	Comparação entre as características da instrução programada e da EaD.	77
Quadro 3	Saberes constituintes do tecnicismo	80
Quadro 4	Política de EaD entre os anos 1960 e 1970	87
Quadro 5	Comparação entre texto do Decreto 2492/1998 e a minuta que precede sua promulgação.	103
Quadro 6	Comparação entre Decreto 2492/1998 e Decreto 5622/2005	104
Quadro 7	Comparação entre principais documentos da legislação para EaD	105
Quadro 8	Designações para o profissional de docência em EaD	108
Quadro 9	Textos de editais de seleção de tutores da EaD	113
Quadro 10	Modos institucionais de designação do profissional de tutoria da EaD	116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressores de Estado
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CP	Condições de Produção
DMem	Domínio de Memória
DAct	Domínio de Atualidade
DAnt	Domínio de Antecipação
E	Nível do enunciado
e	Nível da formulação
EaD	Educação a Distância
FD	Formação Discursiva
FDIEaD	Formação Discursiva Institucional da Educação a Distância
FDJEaD	Formação Discursiva Jurídica da Educação a Distância
FDMEaD	Formação Discursiva Ministerial da Educação a Distância
FDR	Formação Discursiva de Referência
FI	Formação Ideológica
FIT	Formação Ideológica Tecnista
FS	Forma-sujeito
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PS	Posição de Sujeito / Posição-Sujeito
Rec	Recortes
Sd	Sequência Discursiva
Sdr	Sequência Discursiva de Referência
SU	Sujeito Enunciador
SE	Sujeito enunciador

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. DO ESCOPO TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
1.1 Análise De Discurso .....	23
1.2 A constituição do sujeito da AD.....	30
1.3 A Exterioridade do Enunciável: memória discursiva.....	36
1.4 Condições de Produção: a determinação histórica constituinte da materialidade dos discursos .....	40
1.5 A Ideologia é concretamente aparelhada.....	47
1.6 Relações entre Formação Ideológica e Formação Discursiva.....	55
1.7 No interior da Formação Discursiva os lugares de enunciação: sobre a posição-sujeito... 60	
<b>2. CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SABERES QUE INSTITUCIONALIZAM A EaD: A FORMAÇÃO IDEOLÓGICA TECNICISTA .</b>	<b>67</b>
2.1 Condições de Formação dos saberes tecnicistas.....	68
2.2 Tecnicismo e a constituição da Instrução Programada.....	74
2.3. A Lei Nº 5.692 como um discurso oficial da política de Estado tecnicista da Ditadura Militar: primeira definição oficial da EaD .....	82
2.4 Formação Discursiva Jurídica e a constituição do sujeito histórico da EaD: da Lei 5692/1971 à Lei 9394/1996 e Posteriores Decretos .....	91
2.5 Saberes da Formação Discursiva Ministerial: condições de produção da função de tutoria.. ..	106
2.6 Considerações preliminares e resultados parciais do capítulo.....	119
<b>3. FORMAÇÃO DISCURSIVA INSTITUCIONAL DA EAD.....</b>	<b>122</b>
3.1 Formação Discursiva de Referência.....	123
3.2 Do interdiscurso no nível das formulações .....	126
3.2.1 Paráfrase Discursiva .....	130
3.3 A materialização da política da EAD em discursividades.....	137
3.3.1 Educação a Distância é.....	137
3.3.2 O aluno-virtual é.....	140
3.3.3 De professor a tutor: a fragmentação do lugar de mediação na produção de conhecimento.....	143
3.3.4 Aluno Virtual: apropriação do lugar subjetivo .....	147
3.4 Considerações preliminares e resultados parciais do capítulo.....	155
<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>167</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese propõe como tema a *análise das condições de produção de um discurso sobre o sujeito aluno na Educação a Distância (EaD), tomando como base o modo como a legislação, o discurso acadêmico, via fórum de discussões, e a própria percepção do aluno o constituem como sujeito da EaD*. Essa temática traduz-se em um desafio e se situa no campo teórico da Análise de Discurso de linha pecheuxiana (AD), o que desde o princípio nos leva a assumir um compromisso teórico-analítico de status político. Em virtude do próprio movimento histórico bastante recente na EaD, que levou (e está levando) à institucionalização de um modelo de ensino pautado no expressivo avanço tecnológico, transposto para o cenário educacional com a implementação de diversos instrumentos utilizados em sala de aula e, no caso específico da pesquisa em desenvolvimento, através da opção político-pedagógica pela EaD, o percurso analítico conta com limites impostos pela legislação específica da EaD, relativamente nova, e sua conversão em práticas de ensino-aprendizagem que ainda visam a um melhor entendimento dessa modalidade educacional<sup>1</sup>.

Considerada a EaD por diferentes teóricos como ‘modalidade’, ‘forma’, ‘estratégia educativa’, ‘sistema didático’, ‘organização’, ‘método’, ‘metodologia’ ou ‘processo educativo’, e também como sinônimo de ‘instrução por correspondência’, ‘instrução a distância’, ‘teleeducação’ e ‘aprendizagem a distância’, esta modalidade educacional credencia-se pela sociedade de cujo projeto é parte integrante. Também denominada “estudo em casa”, a EaD dinamizou-se com o advento dos serviços postais, da expansão das grandes ferrovias no século XIX que propiciaram a venda de cursos de formação a pessoas geograficamente afastadas dos centros de formação. Estas pessoas recebiam os materiais auto-instrucionais em casa e remetiam exercícios e provas pelo correio para avaliação institucional.

O pensamento dominante no século XIX, ancorado na produção massificada de produtos para a satisfação de necessidades básicas de grande parte da população, transita, em meados do século XX, e, definitivamente, neste século, para a busca de intercâmbio informacional<sup>2</sup>. A mentalidade da industrialização acelerada foi substituída pela informatização de dados e pela comunicação em grande escala. Quanto maior o contingente

---

<sup>1</sup> Usaremos como referência a expressão “modalidade educacional”, pois ela deriva do Decreto 5622/2005, o qual prevalece como marco regulatório para a EaD no Brasil.

<sup>2</sup> Desde o século XIX existe um grande desenvolvimento de tecnologias que tornam mais rápidas as comunicações como o telégrafo (1832), o telefone (1876), a televisão (1925) e os computadores (1947). Mas, é, a partir da segunda metade do século XX, que tem início uma profunda revolução na área da informática e da telecomunicação.

de informação circulando, maior o valor no mercado. Com essa finalidade foram empregadas técnicas de reprodução e distribuição facilitadas pelos mecanismos de transporte e de comunicação os quais intensificaram a distribuição de materiais de ensino e o alcance de regiões a que o sistema formal de ensino não contemplou. Segundo Moore e Kearsley (2008)

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio de interagir (p. 01).

A EaD entra no século XXI associada às expressões Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Informação e Sociedade Global, expressões geradas pela supervalorização do avanço das tecnologias interativas e pela transnacionalização dos processos produtivos e, portanto, considerada estar em sua terceira fase, caracterizada, especialmente pela utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e pela digitalização crescente dos processos de ensino.

Para além da compreensão da metodologia da EaD, Moore e Kearsley entendem que é preciso ter em conta que o “aluno a distância é diferente”! (2008, p. 01), ou seja, esse sujeito precisa ter aptidões distintas para o estudo e habilidades de comunicação diferenciadas. Sem dúvida, a constituição subjetiva, nos sistemas convencionais de ensino (modalidade presencial), é efeito de uma produção mais territorializada, diluída nas várias esferas da instituição. Podemos, diante disso, presumir que, no cenário tecnológico, seriam configurados outros padrões de constituição social e de subjetivação diferentes da Escola Tradicional? Comumente, segundo os autores, “esse modo de educar agrada a um setor da população diferente daquele que frequenta as escolas tradicionais” (2008, p. 01).

Pontuamos a primeira característica da EaD e da configuração do perfil de sujeitos a que ela se destina: sujeitos distantes da escola formal e cujo “interesse” está no estudo realizado em casa. Contudo, este perfil é tomado, no campo da prática política brasileira, por um recorte específico de sujeitos históricos, ou seja, a EaD passa a ser designada como projeto de ensino, forma de ensino, metodologia de ensino para pessoas cujo afastamento da instituição de escolar é resultado de um percurso histórico e de políticas de exclusão social e precarização do sistema de ensino.

Nosso intuito, na pesquisa, acentua os processos discursivos que orientam as práticas políticas que norteiam a constituição da EaD como política pública no Brasil, sobretudo, buscamos, a partir dos modos como tais políticas se materializam em discursividades, entender a constituição histórica e ideológica de um perfil subjetivo para o aluno da EaD.

Diante disso, nosso **objetivo geral** é compreender como o sujeito aluno é constituído pelas políticas de ensino para EaD, pelo discurso acadêmico e como o próprio aluno apropria-se do lugar constituído pelas instâncias políticas e acadêmicas. O argumento que sustenta esta tese considera que, em meados do século XX, o Estado brasileiro institucionalizou a EaD para atender a um gradual processo de industrialização que implicou a tecnocratização do ensino a que denominaremos, no âmbito desta pesquisa, uma política tecnicista em educação tomada, do ponto de vista teórico-metodológico, como Formação Ideológica<sup>3</sup> Tecnicista (FIT).

À vista do entendimento de que o pensamento tecnicista é produto do desenvolvimento paralelo e conjunto da Sociedade Industrial e da expansão de um ideário positivista e comportamentalista que permearam a passagem do século XIX para o século XX, os efeitos dessa conjuntura balizaram a constituição ideológica do Estado Capitalista Industrial e de seus subprodutos e o cenário em que o modelo pedagógico da instrução programada ganha espaço e manejo político. Nesse diapasão, para chegar aos modos de determinação de um perfil subjetivo específico para o aluno da EaD, procuramos analisar os discursos que concorrem para a legitimidade dos conceitos de EaD e sua rede de filiações, discursos esses orientadores da inserção dos sujeitos como alunos e docentes no âmbito dessa modalidade educacional e, sobretudo, discursos fomentadores das práticas pelas quais a EaD se constitui como expressão da ordem tecnicista. Portanto, os objetivos específicos da pesquisa incluem:

- a) Identificar as pistas da constituição do sujeito no discurso legal.
- b) Compreender qual é o lugar do aluno no discurso acadêmico e, em que medida este discurso reproduz os saberes que determinam o modos jurídicos de constituição do aluno da EaD.
- c) Analisar a própria percepção do sujeito aluno que busca formação na modalidade educacional a distância.

Partimos de um recorte específico para a análise das condições de produção de um discurso legitimador do lugar social e político do aluno da EaD: o fato de que esta modalidade educacional é consubstanciada pela emergência de um marco regulatório que juridicamente a institui como política nacional: a promulgação, em 1971, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Lei 5692/1971, cujo escopo ideológico está relacionado a um momento específico do Brasil que fora a Ditadura Militar e a abertura do país para a intervenção norte-

---

<sup>3</sup> O conceito de formação ideológica será tratado no Capítulo 1.

americana nas políticas educacionais. O tecnicismo como modelo pedagógico é introduzido no Brasil a partir dos pressupostos internacionais de loteamento de mercados subdesenvolvidos e emergentes que pudessem formar uma mão-de-obra de modestos custos e que atendessem ao processo de industrialização.

A EaD, nesses termos, mesmo já sendo utilizada, ao longo de século XX, como recurso para o atendimento a uma gama populacional afastada dos bancos escolares (educação de jovens e adultos especificamente), passa a ser regulamentada no cenário exposto e, a partir do qual fica deflagrado um discurso de tecnocratização do modelo educacional que pauta a agenda do Ministério da Educação e seus marcos regulatórios. A partir do discurso tecnicista da LBD 5692/1971, buscamos compreender as condições de constituição de uma política de EaD amplamente desenvolvida no país (reiteremos que a LDB de 1971 não denominou esta modalidade como Educação a Distância) que se estende para a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – LDB 9394/1996 e posteriores decretos, especificamente o Decreto nº 2.494/1998 e o Decreto nº 5622/2005.

O processo de constituição do corpus desta pesquisa passou por dois planos essenciais: a constituição de um *corpus de arquivo* e a *constituição de um corpus experimental* a fim de perceber as condições de produção dos saberes sobre EaD ao longo dos processos históricos de determinação dessa prática de ensino e dos sujeitos estudantes. Partindo, portanto, do campo dos discursos oficiais, legítimos, passamos para as práticas concretas a fim de entender os movimentos dialéticos de construção de um conceito de subjetividade. A institucionalização das políticas de educação a distância tangenciam um recorte de classe para a definição do aluno da EaD hoje amplamente designado como aluno virtual e apresentam-se como redobramentos de saberes que entendemos, nesta tese, serem pertencentes à Formação Ideológica Tecnicista (FIT) cotejada em suas diversas redes de filiações históricas, formações discursivas heterogêneas que lhe correspondem ou com ela fazem tensionamento.

Para trabalhar com a relação de tensionamento entre o processo discursivo institucional legitimado superestruturalmente e o campo da prática, buscamos a produção de saberes sobre EaD cotejada pelos discursos oficiais (*corpus de arquivo*) e a reprodução ou deslocamento desses saberes em relação às formas históricas de constituição da EaD e de seus sujeitos (*corpus experimental*). Para tanto, tomamos três formações discursivas para análise, sendo um *corpus experimental* e dois *corpora de arquivo*.

1. O corpus experimental: A Formação Discursiva Institucional da EaD (FDIEaD) – nossa formação discursiva de referência e constituinte do corpus experimental.
2. Os corpora de arquivo:
  - 2.1 Formação Discursiva Jurídica da EaD (FDJEaD)
  - 2.2 Formação Discursiva Ministerial da EaD (FDMEaD),

Interessam-nos, sobremaneira, os modos como os saberes da FDJEaD e da FDMEaD (considerados documentos de arquivo desde a LDB 5692/1971) legitimam os modos contemporâneos de determinação da EaD, de seus sujeitos e de suas práticas – professor, tutor, aluno, pois esses modos de determinação encaminham uma reflexão sobre as condições de produção de um discurso legitimador de um perfil específico para o aluno virtual.

Do lugar teórico em que nos situamos, ao selecionar enunciados no interior de uma matriz, o sujeito não se dá conta de que há um processo de repetibilidade e determinação que faz parte do mecanismo elementar da ideologia, que é a interpelação do indivíduo em sujeito. O sujeito tem de inserir seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva<sup>4</sup>) para que seja interpretável, pois esse é um dos aspectos da incompletude e da abertura do simbólico: “esse dizer que é uma coisa aberta, mas dentro da história. No efeito da transparência, o sentido aparece como estando lá, evidente” (ORLANDI, 2001, p.48). O apagamento dessa opacidade que é a inscrição da língua na história para que ela signifique traduz o que a AD entende como o efeito do processo de interpelação ideológica.

A ordem do discurso é constituída pela ordem da língua e pela ordem da história, ambas trabalhando articuladamente no funcionamento do sentido que, nesse caso, jamais é disjunto de condições concretas, materiais de uso da linguagem. Consideramos os cruzamentos discursivos que, ao longo de um trabalho de constituição dessa modalidade educacional, contribuíram para certa compreensão e definição da EaD e de seu papel na sociedade da qual é produto. Diante disso, os desafios prementes que se colocam nos conduzem à reflexão sobre a pertinência do debate quando pensadas as práticas concretas de ensino-aprendizagem em EaD. Vamos olhar para os sujeitos da EaD – aluno, professor, tutor - nas condições históricas que os moldam e que os levam às práticas sociais, bem como sobre

---

<sup>4</sup> Conforme Capítulo 1.

os valores ideológicos que as formas de designar esses sujeitos assumem em determinadas conjunturas.

Assim, para responder ao objetivo da pesquisa - compreender como o sujeito aluno é constituído pelas políticas de ensino para EaD, pelo discurso acadêmico e como o próprio aluno apropria-se do lugar constituído pelas instâncias políticas e acadêmicas - precisamos cotejar alguns pontos específicos que serão desenvolvidos no decorrer da tese. Para tanto, elencamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como, pelos processos enunciativos jurídicos e ministeriais, chegamos às redes de saberes que constituem historicamente as subjetividades no campo da EaD?
2. Como os saberes da FDJEaD constituem o sujeito (aluno) histórico da EaD?
3. Como os saberes da FDMEaD constituíram o lugar de tutoria na EaD?
4. Como os discursos dos sujeitos do campo da prática (acadêmicos) concorrem para a (re)produção ou transformação dos lugares sociais e históricos perfilados pelos discursos superestruturais (jurídicos e ministeriais)?
5. Como o aluno da EaD apropria-se do lugar que lhe é atribuído pela rede de sentidos históricos (jurídicos e ministeriais)? Por identificação ou tensionamento em relação aos modos superestruturais de determinar este lugar?

As perguntas 1, 2 e 3 serão respondidas ao longo do capítulo 2, ao passo que as perguntas 4 e 5 encontrarão respostas no processo de análise do capítulo 3, respectivamente.

Com relação ao embasamento teórico que orienta a constituição do corpus desta pesquisa, recorreremos a Courtine (2009) para quem o corpus é definido “como um conjunto de sequências discursivas, estruturado de acordo com um plano definido em relação a certo estado das Condições de Produção (CP<sup>5</sup>) do discurso” (p.54), ele representa a confluência de duas ordens: uma horizontal e uma vertical, tomados teoricamente por *intradiscurso* e *interdiscurso*<sup>6</sup>; pois, de um ponto de vista empírico, os recortes que o compõem estão na ordem da materialidade linguística (horizontal) intradiscursiva. Contudo, da ótica do processo discursivo, essas sequências sintagmatizam-se sempre em relação a um processo interdiscursivo, em determinado estado das condições de produção do discurso.

Partindo da noção de arquivo, para constituir o processo teórico-metodológico de análise em AD, Pêcheux (1997d) estabelece que é “a relação entre língua como sistema

---

<sup>5</sup> Conceito a ser tratado no Capítulo 1.

<sup>6</sup> Conforme Capítulo 1.

sintático intrinsecamente passível de jogo, e da discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”(p.63). O arquivo, por conseguinte, é um objeto linguístico situado entre a materialidade da língua e a materialidade da história. Portanto, o trabalho sobre o corpus é análise dos efeitos de sentido sobre a língua em seu teor histórico e político de reprodução de uma rede de memória que se faz presente sem se mostrar.

Precisamos ver o laço entre a estrutura da língua e as contingências sociais, históricas e ideológicas de seu acontecimento à luz do que, com Courtine (2009) e Foucault (2004), temos por *domínio de memória*, ou seja, um conjunto de práticas discursivas, produzidas em lugares heterogêneos da prática social e que circulam nesse entre lugares. Para Horta Nunes (2008), “Ler os documentos de arquivo conduz a explicitar os gestos de interpretação que subjazem à sua elaboração, evitando-se reproduzir uma história já dada, fixada, e mostrando seu processo de construção” (p. 82).

As práticas discursivas retomam sentidos que cobram seus lugares nas contingências históricas de aparecimento e de acontecimento sob a materialidade da língua que pretensamente quer-se límpida. Por isso, nesta caminhada, buscamos, na qualidade de analista de discurso, entender se as formulações são produzidas a partir de uma mesma posição de sujeito<sup>7</sup>, de uma mesma formação discursiva<sup>8</sup>, de uma mesma formação ideológica. Além disso, nossos gestos de leitura sobre o corpus querem verificar se os efeitos de sentido redobram-se ou deslocam-se quando os enunciados são formulados em meio a uma sequência de discursos outros. Vai sendo tecida uma rede de perguntas que precisa de análise de uma rede *intra e interdiscursiva* de formulações. Dão-se os nós entre o horizontal e o vertical (intradiscurso e interdiscurso).

Trabalhamos com o corpus de arquivo e com corpus experimental para tomar assento no quadro teórico da seguinte elaboração: se há, conforme Courtine (2009) evidencia, uma relação de anterioridade, de atualidade e de antecipação no processo discursivo, o corpus de arquivo por si não dá conta do essencial, da atualidade e da antecipação que provocam a fluidez, o devir do sentido, tampouco o corpus experimental é passível de análise sem que se leve em conta um domínio de memória. Em suma, é na dialética entre superestrutura e infraestrutura que o domínio de memória deflagra a repetibilidade, o deslocamento e a possibilidade de novos sentidos. As formações discursivas nos conduzem à recuperação das

---

<sup>7</sup>Conforme Capítulo 1.

<sup>8</sup>Conforme Capítulo 1.

relações interdiscursivas que alocam, realocam os arquivos em relação à sua existência histórica, às suas filiações a espaços dizíveis.

Nosso corpus vislumbra a análise da marcação de espaços de dizer e constituição da subjetividade a partir da rede de filiações históricas e políticas que, em educação, produzem formas de pensar o sujeito constituído no lugar aluno, passando, sobretudo, pelos lugares do docente e do tutor. Para tanto, o corpus a ser analisado nesta tese constitui-se de um conjunto de discursos sobre EAD proferidos tanto em instâncias institucionais responsáveis pela formação/legitimação do conceito de Educação a Distância no país (discurso superestrutural / corpus de arquivo), quanto pelos sujeitos que, no campo da prática social, retomam, deslocam e tensionam os modos como foram/são ditos seus lugares no corpo social (discurso infraestrutural/ corpus experimental).

Como nosso intuito é perceber o campo da prática em relação ao campo superestrutural de produção de saberes sobre EaD, especificamente, sobre o sujeito aluno, a partir da reprodução de saberes ou do deslocamento em relação às formas históricas de constituição da EaD e de seus sujeitos, reiteramos que as análises empreendidas tomam três formações discursivas:

- Formação Discursiva Jurídica da EaD(FDJ)
- Formação Discursiva Ministerial da EaD (FDM)
- Formação Discursiva Institucional da Educação a Distância (FDIEaD) como a Formação Discursiva de Referência (aluno, docentes, tutores).

Esse momento nos permite um percurso analítico que passa pelo gesto de interpretação sobre o arquivo documental da *FDJEaD* e da *FDMEaD*, representativo das formas superestruturais de recorte de sentidos para a EaD; e pela análise das práticas discursivas no campo da infraestrutura – *FDIEaD* - no quadro da reprodução e do deslocamento que os sujeitos das práticas de educação a distância realizam.

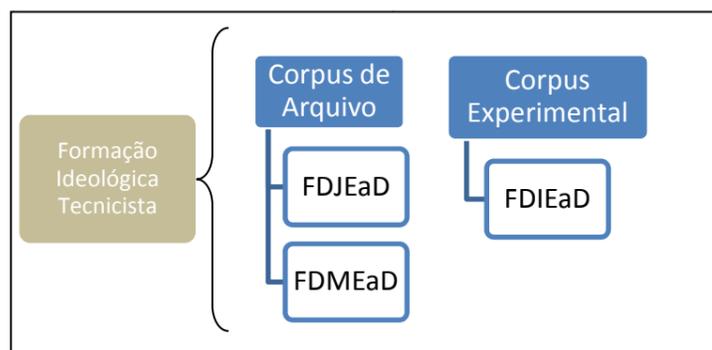
Para tanto, os recortes de corpus – de arquivo e experimental – constituem-se respectivamente:

- a) Corpus de Arquivo: material documental no campo da FD Jurídica da EaD e da FD Ministerial da EaD cujas enunciações centram-se no discurso sobre a inserção da educação de cunho tecnicista no Brasil a partir da década de 1970 e sobre projetos e

programas que perpassam desde as propostas de instrução programada com a LDB 5692/1971 e documentos posteriores.

- b) Corpus Experimental: material constitutivo da Formação Discursiva Institucional da EaD (FDR) obtido através de processos de participação de grupo de debate sobre EaD criado na UNICAMP denominado *EaD-listas*, do qual originam-se sequências discursivas de referência (SDR) correspondentes aos anos de 2008 a 2010. Além deste material, um processo de pesquisa fora realizado, durante o ano de 2010, em dois polos de educação a distância, o que possibilitou a realização de entrevistas com sujeitos envolvidos no processo como tutores e estudantes.

Elucidamos graficamente a organização do corpus:



Quadro 01 – constituição do corpus de pesquisa

Os recortes (Rec) extraídos do corpus de arquivo – FDJEaD e FDMEaD – nos orientam para a observação dos seguintes aspectos: (a) Diante das contingências históricas de constituição do conceito de Instrução Programada cotejada como ensino pré-produzido, nos termos dos saberes tangenciados pela sociedade industrial e tecnicista, podemos analisar as condições de produção subjetivas do aluno virtual nos mesmos moldes da formação do aluno da instrução programada? (b) O lugar do aluno virtual, perpassado pela historicidade que envolve a constituição da Educação a Distância, desde suas modalidades mais básicas como o ensino por rádio e correspondência, é uma resposta histórica às várias formas de designar os sujeitos que aprendem fora da instituição presencial de ensino? Como podemos analisar esse retorno da história nos modos de designação? (c) Qual o desenho político que os saberes jurídicos e ministeriais promovem quando fragmentam a posição docente e inserem nos processos de ensino a posição do tutor?

As sequências discursivas de referência (Sdr) extraídas do processo de constituição do corpus experimental e constituintes da FDIEaD – nossa FDR - nos levam a observar: (a) Como os sujeitos apropriam-se dos saberes da FDJEaD e da FDMEaD e delineiam ou redesenham tais saberes à luz das práticas de ensino a distância. (b) Como a posição-sujeito do aluno virtual constitui-se pela relação de determinação da posição-sujeito acadêmica e da posição-sujeito do tutor. (c) Os discursos sobre EaD se pretendem transformadores e promotores do “novo”! Contudo, as práticas refletem essa transformação ou derivam de um revisionismo?(d) Como tais sujeitos percebem-se em suas práticas a partir desse processo que é perpassado pela legitimação dos discursos superestruturais.

Para desenvolver nossa reflexão esta tese está dividida em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo intitulado *-Do escopo teórico-* aborda o campo teórico da AD, apresentando os conceitos definidores dessa vertente teórica.

O segundo capítulo – *Condições históricas de produção das práticas e dos saberes que institucionalizam a Educação a Distância: a formação ideológica tecnicista* – trata da constituição dos saberes da Formação Ideológica Tecnicista passando, brevemente, pela abordagem das diretrizes positivistas e comportamentalistas que definem a sociedade industrial e o conceito de capital humano, quadro teórico e político que regula o aparecimento do conceito de instrução programada estritamente ligada à produção de sentidos sobre a EaD. Este mesmo capítulo traz as análises correspondentes ao corpus de arquivo – FDMEaD e FDJEaD - a partir do processo de tecnocratização da política educacional brasileira, fazendo um relato sobre os princípios balizadores da educação durante o regime militar, centrando-se, especificamente nas condições históricas de reprodução da ideologia tecnicista através do discurso oficial do país para as diretrizes educacionais.

Disso resulta, a explanação, a partir dos saberes da FDJEaD, sobre a Lei 5692, de 1971, tomada, no recorte desta tese, como marco do discurso oficial da política de Estado tecnicista e como primeira menção da EaD na legislação educacional do país. A partir da reflexão sobre a política tecnicista para a educação e do fato de a EaD ter sido legitimada nesse contexto, colocamos em tela o modo como o discurso tecnicista difunde-se nos demais marcos regulatórios, passando pela LDB 9394, de 1996 e posteriores decretos.

Tomamos ainda a FDMEaD para trabalhar sobre os saberes determinantes do papel do professor e do tutor no quadro de institucionalização da EaD, seguindo o mesmo percurso da FDJEaD, a partir de documentos ministeriais que procuram instituir um papel diferente para a função de docência, desde os programas lançados durante o regime militar até os atuais

documentos norteadores da EaD no país. Nosso intuito, neste caso, é refletir sobre a fragmentação do papel do professor como efeito da fragilização do sistema de ensino, o que coaduna em mais um elemento para a constituição de um perfil de aluno. Este capítulo nos possibilita compreender como os discursos oficiais constroem o conceito de EaD e de seus agentes – aluno, professor e tutor.

O terceiro capítulo – *Formação Discursiva Institucional da EaD* - trata da formação discursiva de referência, cotejando o campo da prática e os modos como os sujeitos apropriam-se dos lugares sociais determinados superestruturalmente. Buscamos, como categoria analítica, as relações de paráfrase que permeiam os modos de dizer sobre a EaD e seus agentes como modos de reiteração dos discursos oficiais e modos de deslocamento em relação aos mesmos.

É de conflito de interesse de classes de que estamos falando quando elencamos a EaD como uma das formas de redobramento dos instrumentos estatais de recorte de classe. Assim, o ensino é, para alguns, mais eficiente e complexo que para outros na medida de sua potencialidade de intervenção na esfera política e ideológica da formação social. Diante disso, pensamos que o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa e a busca por respostas às questões de pesquisa elencadas acima, oportunizarão contribuições relevantes no que tange aos processos históricos de delineamento de um lugar social e político específico para o estudante da EaD que, passam, sobremaneira, pela determinação de um lugar específico de docência. Queremos contribuir, nesse diapasão, para o entendimento acerca da EaD e de para que e para quem ela é implementada, decorrendo disso o fato de que há um tipo de cidadania a ser construída no aparelho escolar da EaD.

Importa-nos entender, diante do percurso de construção de um gesto de análise que permeia esta tese, como os modos institucionais trataram, ao longo de um caminho de solidificação do pensamento tecnicista em educação, o recorte específico para o estudante da EaD e se essas formas de determinação se reproduzem nas práticas discursivas do sujeitos.

Por fim, esta tese é finalizada, trazendo as conclusões e considerações finais, capítulo em que serão apresentados os resultados, retomando-se os objetivos desta pesquisa.

## 1. DO ESCOPO TEÓRICO

O presente capítulo apresenta o aporte teórico que sustenta o desenvolvimento de nossas hipóteses e das análises que serão empreendidas. Organizada em sete seções correspondentes aos principais conceitos da AD, a escrita que segue baliza as análises do corpus da pesquisa, sendo que a primeira seção faz uma breve reflexão sobre a AD no campo das ciências; a segunda explana sobre o conceito de sujeito para a AD; a terceira seção aborda o conceito memória discursiva; as seções seguintes cotejam, respectivamente, na quarta o conceito de condições de produção (CP), na quinta a formação ideológica (FI), na sexta a formação discursiva (FD) e, finalmente, na sétima seção a posição-sujeito (PS).

### 1.1 ANÁLISE DE DISCURSO

Em *Sobre a História das Ciências* (1977), Michel Pêcheux escreve com Balibar que um corte epistemológico é um ponto sem regresso<sup>9</sup>! E é assim que definimos a construção da análise de discurso de linha francesa, empreendida por Michel Pêcheux e seus parceiros no CNRS<sup>10</sup>. Impossível regressar do ponto em que a AD, assim abreviada a referida teoria, entra no cenário das ciências da França do final dos anos 1960, uma vez que seu desenvolvimento teórico desloca o entendimento sobre a produção nos estudos linguísticos com caráter definitivamente descontínuo em relação às heranças recebidas da academia<sup>11</sup>. Orlandi (2004) coloca a obra de Michel Pêcheux no quadro de uma prática que visa a crítica ao

Empreendimento linguístico que se encontra constitutivamente afetado por uma dupla deriva – a do empirismo e a do racionalismo<sup>12</sup> – ele [Pêcheux] vai mostrar, com sua reflexão sobre esta história [a história do desenvolvimento de uma teoria de confronto e de encontro dos paradoxos], que esta dualidade contraditória se realiza materialmente na própria estrutura das teorias linguísticas e na história de seus confrontos (p. 15).

Essa história de confrontos atinge o que de essencial traz a AD para o ponto de corte com o imaginário de língua e sujeito que amparam os olhares das ciências ditas positivistas:

<sup>9</sup> Para os autores, a expressão “ponto sem regresso” coloca em tela as relações estabelecidas na história das ciências entre movimentos de continuidade e de descontinuidades.

<sup>10</sup> CNRS - Centre National de Recherche Scientifique

<sup>11</sup> O conceito de discurso foi desenvolvido, no século XX, sob vários domínios teóricos que buscavam a entrada em cena do sujeito elidido dos estudos linguísticos. A partir disso surgem as Teorias do Texto e do Discurso cujo foco central estava em questões de enunciação e pragmática. Para tanto, temos que ter em conta que sob o termo Teorias do Texto e do Discurso estão resguardadas todas as correntes de estudos linguísticos que procuraram de alguma forma voltar seu olhar para o sujeito e suas práticas de uso da língua, mas com bases teóricas diferenciadas.

<sup>12</sup> É preciso atentar para que o confronto teórico citado neste texto entre as propostas da AD e o Racionalismo e o Empirismo nos colocam diante do fato de que o Racionalismo abarca como vertentes de desenvolvimento de sua tese principal (“O único método aceitável de investigação filosófica é o que recorre à razão”) os movimentos empiristas, positivistas, idealistas, os quais se paramentam sobre a visão a-histórica de redução dos objetos do real ao conhecimento do sujeito conhecedor.

não há somente um real da língua<sup>13</sup>, nos termos de Milner (1987), mas o real da história que traduz o eixo do confronto teórico, já que é a indiferença dos olhares empiristas e racionalistas para a dialética histórica que faz com que se funde, na década de 1960, um modo de entender lugar da história, do sujeito e das formas materiais de trabalho com a língua e os sentidos como derivados do campo da prática social. Não falamos apenas dos sentidos como produtos de certas formas de tomada da língua por sujeitos históricos, mas, para, além disso, queremos saber das formas de intervenção proporcionadas pela relação contraditória de classes, pelo tensionamento que se traduz nos processos discursivos. É por esse viés de entendimento da língua Gadet (1997) evidencia que este projeto – a AD – fora concebido

(...) como um dispositivo que coloca em relação, sob uma forma mais complexa do que suporia uma simples covariação, o campo da língua (susceptível de ser estudada pela linguística em sua forma plena) e o campo da sociedade apreendida pela história (nos termos das relações de força e de dominação ideológica) [...] a Análise de Discurso aparece nos anos sessenta sob uma conjuntura dominada pelo estruturalismo ainda pouco criticado na linguística, e triunfante por ser 'generalizado' (p. 8).

A teoria pecheuxtiana, ancorada numa visão materialista-histórica e dialética, assume um posicionamento político: ela quer saber sobre o sujeito e o sentido como efeitos do processo histórico (porquanto ideológico). Esta teoria proporciona uma leitura dos processos de constituição de sentido na/pela linguagem, segundo a qual os conceitos de enunciado, enunciação e discurso tomam um lugar diverso daquele ocupado nas teses estruturalistas e cartesianas<sup>14</sup>. Ao passo que estas teorias se definem por propriedades de análises das bases linguísticas e da cristalização de sentidos no léxico e em suas formas de encadeamento, a AD busca uma percepção da língua como materialidade de aspectos históricos e ideológicos da enunciação, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação.

A teoria dos processos discursivos constituída por Pêcheux encontra adesão a um círculo teórico e político cotejado no espaço em que a contradição, as condições de reprodução da luta de classes tomam o campo das ciências, especialmente das ciências da

---

<sup>13</sup>Esclarecendo a discussão, temos uma noção de real da língua em AD oriunda das formulações de Jean-Claude Milner no livro "O amor da língua" (1987). Milner lança as bases para o entendimento de uma língua sujeita a falhas e equívocos, sendo seu real justamente a incompletude. Michel Pêcheux faz uso do conceito de Milner associando-o à história, elidida das formulações originais deste autor. Cunhado pelo termo *alíngua* entendido pelo viés da psicanálise lacaniana e com repercussão nos estudos da linguagem, o real da língua consiste na constatação da equivocidade da língua, retirada de toda a perspectiva lógico-estrutural das teorias científicas. Fazendo uma releitura do conceito de *alíngua* lacaniano<sup>13</sup>, Milner (1987<sup>13</sup>) identifica que a *alíngua* é a possibilidade do indizível da língua. A apreensão do real passa a ser considerada assim do ponto de vista das construções que o sujeito produz sobre o mundo histórico e objetivo através da linguagem, das formas como o ser social e histórico apreende o mundo, o interpreta e intervém nele. Portanto, o real é a perspectiva de (des)encontro entre a estrutura linguística e o sentido histórico, já que os conceitos de equivocidade e de impossível desconfiguram a linearidade entre signo e mundo exterior.

<sup>14</sup> Referenciamos à teoria de base cartesiana de Noam Chomsky e aos fundamentos da Linguística de base moderna com o Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure.

linguagem. Pêcheux e Balibar (1977) trazem a questão do corte/ruptura epistemológico no campo das ciências como efeito de uma sucessão de “demarcações e rupturas intra-ideológicas”(p. 13) que abrem espaço para a constituição de novas problemáticas, porquanto, no campo dos estudos da linguagem, a AD provoca tal deslocamento. Ainda com os autores:

Chamaremos demarcações (ou rupturas intra-ideológicas) os aperfeiçoamentos, correções, críticas, refutações, negações de certas ideologias ou filosofias que precedem logicamente o corte epistemológico [...] À série de termos ‘aperfeiçoamentos, correções...’ assinala a existência de um processo de acumulação que precede necessariamente o momento do corte, e determina a conjuntura na qual este se produzirá [...] Isto significa que o corte se efetua sobre o ponto que, no espaço dos problemas teóricos, se encontra sobredeterminado pela acumulação de sucessivas configurações ideológicas encaradas (na ocorrência: a definição de movimento)[...] Isto equivale a dizer que o processo de acumulação deve ser compreendido não como uma fase de pura e simples aberração pré-científica da qual nada haveria a dizer, mas como o tempo da formação da conjuntura em que se produzirá o corte. No curso desta formação elementos ligados à base econômica (relações de produção e processos de produção), à superestrutura jurídico-política da sociedade e às ideologias práticas<sup>15</sup> intervêm consoante modalidades historicamente reguladas e é a condensação desses elementos que determina as condições históricas do corte (p. 13).

Nesse sentido, a AD, antes de promover novas problemáticas para o tratamento com questões da ordem da língua, produz rupturas ideológicas que decorrem do campo político e histórico que permeou a constituição de uma ciência linguística no século XX, digamos as formas catalisadoras do trabalho semântico, os movimentos intralinguísticos depuradores de toda relação histórica de constituição de saberes sobre língua, sujeito e sentido. Para tanto, uma perspectiva diversa da problemática já instituída, num determinado campo científico, decorre mais do processo ideológico conjuntural que da iniciativa individualista do cientista<sup>16</sup>. Por isso, o entendimento de que os contornos que os conceitos tomam são específicos de cada momento particular, de cada sociedade, vistos como efeitos de um processo histórico, social e ideológico de produção de saber é fundante da perspectiva pecheuxtiana sobre o fazer científico como um trabalho de crítica. Em outras palavras, as bases científicas definem-se não só por sua matriz de conceitos, mas por exteriores vinculados a sua matriz histórica de constituição, sobretudo, das matrizes históricas de outras ciências com as quais dialoga por afinidade ou distanciamento, pois um campo de saber constitui-se como efeito de saberes que o corporificam na qualidade de ciência. Para Pêcheux, era imprescindível destacar que os passos da normatização científica são sempre seguidos pelos desvios que criam como efeitos

<sup>15</sup> Por ideologias práticas os autores entendem o conceito Althusseriano (ALTHUSSER) de ideologias práticas como formações complexas de noções-representações-imagens que orientam condutas-attitudes-gestos. Trata-se, pois de um conjunto intrincado de instâncias normativas que governam a tomada de posição concreta dos indivíduos em suas coletividades.

<sup>16</sup>A conjuntura da década de 1960 era a dos estruturalismos triunfantes à luz do tratamento que o Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure realizou com seu objeto (as grandes opções saussurianas foram colocadas em questão, havia sido posto de lado, especialmente o que se considerou como pertencente ao “domínio da fala).

do alijamento de sua exterioridade nos termos do que o autor enfatiza quando diz que uma ciência “organiza sua autonomia em troca de certo número de ignorâncias e recalques” (2004, p. 20). Ainda, imprescindível é o entendimento dos processos discursivos de constituição dos lugares históricos e políticos derivados da construção de saberes o que não ocorre como prática desligada do corpo social e político.

Evidenciamos, assim, um encaminhamento para as ciências da linguagem na década de 1960 e que perdura ainda hoje no campo dos estudos sobre a prática enunciativa como materialização do processo discursivo: qual é o lugar que a perspectiva histórica ocupa no campo das ciências da linguagem? Para a AD, este lugar é central e definido como materialidade essencial da produção discursiva e das formas de agenciamentos subjetivos (processos ideológicos de assujeitamento/interpelação), uma vez que, ao traçar um diálogo constante com as ciências sociais, indo além da relação interdisciplinar, é ultrapassado o entendimento idealista de formação subjetiva consciente ou como causa de si. Vamos, portanto, tomar que um campo científico alinha-se epistemologicamente e, invariavelmente, assume posicionamentos ideológicos que, resultaram em modelos de fabricação social. E a língua, se tomada nos termos de Bakhtin/Volochinov ([1929-1930] 1995), como um corpo material de um corpo social<sup>17</sup> tem a constituição de seu campo de ciência relacionado às funções elementares da fabricação, já que é pelo processo discursivo, materializado nas formas linguísticas catalisadoras de espaços sociais legítimos que

(...) os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos de uso da língua... (p. 95).

Portanto, os debates acerca da AD incorreram em duas ordens de descontinuidade em relação às ciências da linguagem, tanto da perspectiva da herança acadêmica, quanto da contemporaneidade dos recursos de análise: uma ordem epistemológica e uma ordem metodológica. No plano epistemológico a discussão recaiu sobre o modo de refletir sobre a produção de conhecimento no campo da pesquisa sobre a linguagem, uma vez que uma nova forma de olhar para a linguagem e para sua produção, no que tange aos aspectos históricos e sociais, coloca a teoria no papel de demarcadora dos campos de visão ideológicos a partir dos

---

<sup>17</sup> Importante mencionarmos que as questões postas por Michel Pêcheux, na década de 1960, já eram postas por Bakhtin/Volochinov nas décadas de 1920 e 1930, quando a teoria bakhtiniana visava o enfrentamento das teses objetivistas e abstratas de tratamento da língua(gem) para entender o caráter ideológico do signo linguístico impostando um olhar materialista para os fenômenos linguísticos relativos, invariavelmente, às relações subjetivas da ordem da produção e reprodução social.

quais a ciência da linguagem passa a ser vista. No plano metodológico, o debate recaiu sobre a natureza dos dados, agora analisados por conceitos que incorporam um viés materialista de manuseio de corpus, qual seja, pensa-se na formação de saberes e na qualificação do sujeito da enunciação como uma posição sócio-histórica, porquanto, ideológica na tomada da língua em condições de enunciação.

A partir de um processo de descontinuidade, a análise de discurso necessitou da construção de um procedimento analítico que lhe fosse adequado, que corroborasse com os objetivos a que se propunha e que incorporasse em suas análises um viés materialista-histórico e dialético de entendimento de corpus. Abre-se o caminho para aceder ao real da língua que emerge por outro viés, que não é de caráter ontológico, fenomenológico ou estrutural, mas um real constitutivo, que não margeia para delimitar, mas que fundamenta a concepção de saber e de subjetividade por seus processos exteriores de constituição.

A teoria do discurso, nesses termos, busca um real da língua “constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2002, p. 43). A AD reestabelece o lugar da historicidade apagada por uma tradição de aplicação de conceitos e modelos de análise intralinguística. Isso se deve ao fato de que as análises de corpus não se amparam, para a teoria pecheuxtiana, nas bases unicamente sistemáticas da língua, mas os sentidos são encontrados na rede de informações históricas, sociais, políticas, ideológicas que se cruzam, alicerçando suas bases significantes. Assim, base sobre base, o sentido, em AD, não se sedimenta, não se pavimenta, mas se torna permeável e efeito das práticas históricas que determinam para os sujeitos seus lugares sociais de enunciação. Para tanto, as formas de encadeamento enunciativo exercem um papel de marcação da exterioridade que se materializa no discurso. Segundo Pêcheux, “o sentido não existe em si mesmo, isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (1997b, p.160). Percebemos, então, que, diferentemente do tratamento em uma ordem formalista, o ‘fazer sentido’ vincula-se a um trabalho do sujeito que se comporta de acordo com a especificidade de sua inserção social, a qual confere sua posição numa determinada conjuntura sócio-histórica.

A ideia central dessa perspectiva de estudos da linguagem sustenta o fato de que a AD realiza em seu objeto – o discurso – a conjunção de três propriedades fundamentais: apropria-

se da noção de sujeito pelo viés da psicanálise; da língua pelas materializações exteriores no encadeamento sintático e da história que, pelo viés marxista e dialético, possibilitam a não-transparência histórica dos sentidos<sup>18</sup>.

O desafio teórico central da AD é, então, sinteticamente, o de livrar-se de duas evidências fundamentais que ampararam a linguística: a evidência do sentido e a do sujeito, relacionadas, correspondentemente, a uma ordem da filosofia idealista da linguagem em que a língua não transpassa os limites de um sistema neutro e abstrato e de um subjetivismo idealista que têm o sujeito uma causa em si e origem de seu papel na linguagem. Paramentando a relação da língua com a ideologia, três pontos definidores da teoria do discurso são salientes: 1º) o sujeito enunciador não é origem; 2º) o sentido não é conteúdo; 3º) história não é contexto. De Courtine (1982, p.10), trazemos uma definição a este respeito: “O discursivo materializa o contato entre a ideologia e a linguística ou representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas ou, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia”. Para tanto, alijar os exteriores da formação de saberes seria abrir mão de um profundo campo de análise sobre os modos de produção e a formação de conhecimento na sociedade.

Pêcheux (1997e, p.317-318), ao retomar criticamente seu empreendimento teórico, apresenta questões basilares:

- Se a análise de discurso se quer uma (nova) maneira de ‘ler’ as materialidades escritas e orais, que relação nova ela deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento?
- Em que condições uma interpretação pode (ou não) fazer intervenção?

Ao traçarmos um caminho teórico via AD nos colocamos num lugar desafiador em que a ciência não qualifica um objeto para cerceá-lo e defini-lo, mas fragmenta as várias facetas constituintes do corpus de análise. Eis uma particularidade da AD: seu atributo fulcral de descobrir o que está encoberto, de manter visível o que é julgado necessário de invisibilidade. Disso resulta uma relação particular com a história: é preciso retroceder para redescobrir o que fora encoberto por anos de memórias apagadas, descaracterizadas. A busca de uma análise no âmbito da AD não é a descoberta do que é ignorado porque ainda não trabalhado ou sabido, mas daquilo que está ignorado oportunamente. Temos um ponto saliente das pesquisas em análise de discurso: não se trata de manipular um arquivo e dele

---

<sup>18</sup> Esta reflexão parte da leitura de Orlandi (2001).

obter saberes desconhecidos até então ou de enquadrar recortes de corpus em moldes axiomáticos, mas justamente, colocar em tela o que nele fora ignorado por sua força significante. O papel fundamental da AD e que especializa o analista é o fato de nunca podermos abrir mão da alteridade “constitutiva” dos processos de significação. Distinguir é afirmar a diversidade de aspectos da mesma coisa por sua alteridade. Porquanto, para abordar o objeto de análise ser entendido precisamos ver a distinção que não se apresenta claramente! Sempre que surge a contradição, diferentes aspectos e alteridades da mesma coisa se fazem presentes e materializam-se em prol de um efeito simbólico que as regras formais são incapazes de apreender no movimento dialético do real, na riqueza de suas complexas determinações. Segundo Pêcheux (1979 apud Courtine, 1982):

A ordem do discurso não subordina a ideologia à língua, nem a língua à ideologia; o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, na medida em que ele “representa, no interior do funcionamento da língua, os efeitos da luta ideológica (e em que), inversamente, manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia (PÉCHEUX, 1979, apud COURTINE, p. 160).

Por esse viés, para conduzir este estudo, precisamos trazer à pauta alguns pressupostos da AD tomados por Courtine (2009) como pontos salutares para a reflexão sobre a teoria do discurso empreendida por Michel Pêcheux e sobre seu desenvolvimento posterior no cenário das ciências da linguagem:

- a) o enunciável encontra-se num plano exterior ao sujeito, possibilitando que sua prática enunciativa defina-se por sua função de retomada;
- b) o sujeito enunciador encontra seu espaço de enunciação por um processo de identificação ideológica a saberes que se constituem por uma rede de memória;
- c) toda enunciação, efeito dos processos de identificação do sujeito a uma rede de memória, corrobora com condições de produção específicas.

Esses elementos no processo discursivo representam uma tomada de posição teórica na qual as noções de Condições de Produção, Formação Discursiva, Formação Ideológica, Interpelação tomam lugar como categorias analíticas alicerçadas na teoria das ideologias com base na história das formações sociais e nos seus modos de produção. A AD abre um campo teórico-analítico em que os pressupostos históricos, na qualidade de constituintes do sentido, afastam o processo enunciativo da concepção psicossocial que o tomam por mero ato de comunicação. Outrossim, o trabalho ora realizado depende do aporte teórico da AD para

entender os processos discursivos de construção de um conceito de subjetividade no âmbito dos trabalhos com EaD.

Mas qual é a conceito de sujeito da enunciação solicitado por uma teoria como a AD? Em que bases epistemológicas, esta teoria pauta a definição de uma subjetividade que enuncia a partir da construção histórica e social de seu lugar político e ideológico? Para tanto, definiremos, neste momento, o espaço da subjetividade no campo teórico, discorrendo sobre a construção histórica dos conceitos de sujeito e sentido, para, então, procedermos com o desenvolvimento dos demais conceitos do campo teórico da AD. Refletirmos, neste momento, sobre o papel da subjetividade, sobre o percurso epistemológico de constituição do conceito de sujeito, é deveras importante para compreendermos os pressupostos da AD pecheuxiana como efeito do curso epistemológico no quadro de desenvolvimento das ciências.

## **1.2 A constituição do sujeito da AD**

Esta seção busca pontuar os principais aspectos teóricos da constituição de uma noção de subjetividade em AD. Nesse sentido, ao perceber o sujeito como “um lugar determinado na estrutura de uma formação social” Pêcheux (1997a, p. 82) incorpora em seus estudos outro olhar para a subjetividade que ultrapassa a questão da unicidade e da consciência ser a fonte do dizer. As reflexões sobre a subjetividade na análise de discurso pautam-se no sujeito da enunciação em suas relações com a história (formações sociais) e com a ideologia (representações) e não menos importante, pautadas na teoria do inconsciente. Esse alinhamento teórico – Ideologia – linguagem – inconsciente traduz-se para uma análise linguística no termo discurso.

Para a análise de discurso não há subjetividades ditas recipientes em que são depositadas coisas essencialmente exteriores, prontas para a internalização. Nem, por outro lado, subjetividades autocentradas e com capacidade inata de dar forma ao real. É a subjetividade resultante de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, midiáticas. Longe, portanto, de pensar a subjetividade ligada a tendências psicologizantes, idealistas, naturalizantes, é necessário que a pensemos como efeito de processos coletivos de incorporação de saberes, crenças, o que significa que as subjetividades são agenciadas em sua fragmentação necessária pela história, pela ideologia, a fim de serem efeitos e projeções dos universos de valor instaurados por ordens anteriores.

A AD trata, para tanto, de um sujeito descentrado de uma individualidade fundadora, pois não recebe nem manipula a língua, mas faz sentido no/ pelo simbólico. Tal fato coloca a questão da enunciação numa perspectiva em que a subjetividade se constitui sempre em relação a uma rede de representações determinada social e ideologicamente e materializada na língua que ultrapassa sua função estruturante, mas é afetada pelo simbólico. A propósito, os processos de subjetivação passam por apropriações simbólicas sociais e históricas anteriores para o indivíduo, ou seja, seu percurso de subjetivação coaduna com sua formação social, cultural, histórica, política em condições específicas.

A perspectiva da constituição subjetiva passa pela relação com o coletivo que a determina historicamente e que afere espaços de nomeação, de enunciação legitimados no campo social, a partir dos quais o indivíduo reconhece o campo social e seus pares e, nesse movimento, reconhecendo o(s) outro(s) reconhece a si na engrenagem da fabricação social. Todavia, importante salientar que falamos de um reconhecimento sob a forma do ser e estar “naturalmente”, “evidentemente” no lugar certo, com as pessoas certas!

O entendimento de espaço social passa aqui pelas formas de delineamento de lugares específicos de subjetivação. Os sujeitos poderiam exercer quaisquer papéis sociais e ocupar quaisquer espaços de interlocução na vida social, no entanto, não é esse o processo de subjetivação que intervém na formação das subjetividades, uma vez que os espaços sociais são, antes de tudo, coletivos e efeitos de um trabalho super e infraestrutural que alimenta seus discursos. O indivíduo, por esse motivo, quando ocupante de espaços coletivos, está desde sempre agenciado pelas redes de memória, históricas e ideológicas que confluem para a sedimentação dos espaços de enunciação.

De uma perspectiva materialista, os sujeitos enunciam a partir de “certo” entendimento histórico de sua constituição, de sua relação com as contingências históricas, sociais e políticas próprias de suas condições de produção. Para tanto, o sujeito do conhecimento é a um só tempo o sujeito histórico, político e ideológico, tido em sua dimensão dialética de ser histórico e social e, conseqüentemente, o saber – todo saber – é ancorado em suas condições de produção e reprodução históricas e políticas.

Para chegar a um papel efetivo social e historicamente para o sujeito Pêcheux alinhavou relações teóricas imprescindíveis, entre elas com a teoria Althusseriana (parte da reprodução das condições de produção materializando-se na linguagem) que presume, em

seus estudos sobre a estrutura social e seu papel ideológico, uma diluição dos sujeitos no coletivo em conformidade com os papéis sociais e ideológicos.

É de Althusser (2001) que Pêcheux traz a noção de um sujeito que se situa como tal pelo movimento da interpelação ideológica. Esse processo de interpelação-assujeitamento não é claro para o sujeito, pois, o papel da ideologia é criar evidências. Esse é um processo inconsciente. O funcionamento elementar da subjetivação em AD pode ser assim descrito: trata-se do funcionamento inconsciente da interpelação ideológica.

Central da teoria althusseriana, que relê o materialismo histórico e dialético, pretendendo dar-lhes um olhar científico-metodológico - a ideologia exerce socialmente o papel de constituição imaginária do vivido, a fim de solidificar as relações dos sujeitos com suas condições reais de existência. Essa proposição delimita uma forma conceitual de entender a subjetividade longe de uma pura fenomenologia para dimensioná-la como parte de uma proposta científica de entendimento da formação social.

A referência de Pêcheux a Althusser reflete o fato de que o sujeito (efeito ideológico) ocupa determinados lugares numa formação social (lugares discursivos) devido ao processo de interpelação ideológica, que tem no discurso sua materialidade específica. Essa relação circular entre ideologia – discurso – sujeito é intrínseca, conforme Althusser (2001, p.93), “só há prática através de e sob uma ideologia” e “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”, não excluindo o fato de que o sujeito é sempre sujeito de práticas. As percepções, apreciações, escolhas dos sujeitos correspondem a sua localização na estrutura social, segundo a qual eles “obedecem” de modo inflexível a determinantes históricos e ideológicos. É nesse ponto fundamental que está contida a noção de inconsciente, dado que o sujeito não acede à sua interpelação e não entende suas práticas como determinadas pelas estruturas sociais e ideológicas. A noção de evidência é crucial nas relações do indivíduo em sociedade, pois é na passagem da individuação à sujeição de que se tem socialmente seres de práticas, crenças, rituais materializadores da ideologia que os interpelou. Nas palavras do autor:

Diremos, portanto, considerando um sujeito (tal indivíduo), que a existência das ideias de sua crença é, material, pois suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias do dito sujeito (2001, p. 92).

Ao tratar das evidências “elementares” do sujeito e do sentido, Pêcheux colocou em conexão o sujeito da ideologia e o sujeito da linguagem como uma única e mesma categoria,

já que, nos termos de Althusser (2001) “toda ideologia tem por função (é o que a define) ‘constituir’ indivíduos concretos em sujeitos” (p.93). Assim, se um sujeito só o é por e para uma ideologia, não há como separar categorias de sujeito sem levar em conta sua relação com as práticas sociais e históricas. Temos que discernir, pois, entre dois processos sociais: uma coisa é a individuação outra é a subjetivação. Esta é tida em termos de fabricação e modelagem social. A produção de percepções, conceitos, imagens, das formas de estar no coletivo, das formas de desejo não se colam, absolutamente, à simples *mimesis* das representações individuais, trata-se, sobretudo de uma produção adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção sob a forma de uma fabricação “maquinica” de universos de valor e de universos históricos. Há um questionamento radical da noção de indivíduo como referente geral dos processos de subjetivação, pois a individualidade ligada aos processos cognitivos, aos modos de colocar-se na cena enunciativa, não dá conta de um conceito ligado às referências sociais e históricas. A subjetivação forma-se, sobretudo, de novas relações com os objetos sociais, o que está além da noção formatadora de individualidade. Isso atesta que o discurso se articula sobre o que ele não diz, ancorado nas materialidades histórica e linguística. Em parceria com Malidier e Normand, Robin (1997) acentua esse fato quando diz que “As ideologias não ‘flutuam’ no céu das ideias, são práticas inscritas em realidades materiais, em instituições, em aparelhos, alguns servindo mais que outros aos mecanismos da reprodução do assujeitamento ideológico” (p. 86).

Em consonância com isso é que Pêcheux caracteriza o conceito de ideologia não como um exterior que se projeta na materialidade que lhe dá suporte (língua), mas como um funcionamento significante, que impõe conteúdos às formas da língua, fazendo com que esta funcione, subjetivando os indivíduos enunciativos de acordo com lugares de identificação ideológica. Para a AD, portanto, articular as práticas de linguagem às determinações sócio-ideológicas, está para além da contextualização da enunciação, está no fato incontestado de que o social e o ideológico governam os discursos, imputando-lhes sentido.

Precisamos constatar que, para a teoria materialista-discursiva que é a AD, não é possível falarmos em “essência” do ponto de vista de uma origem fundante ou de uma substância fundamental formadora da subjetividade. O que constatamos, com a AD, é o fato de que as subjetividades estão sempre em processo de agenciamentos enunciativos que são, sobretudo, coletivos e estruturantes da cartografia social, transformando o indivíduo, por sua

vez interpelado, agenciado, em sujeito de interesse social e coletivo, que compartilha interesses, aspirações, indagações, saberes com seus pares no processo de reprodução social.

A procura por um campo de análise da linguagem pautado na dialética materialista levou a AD a dizer-se uma *teoria não-subjetiva da subjetividade* (Pêcheux, [1975] 1997b), em vista de esta teoria trazer um problema epistemológico fundamental: não entender a subjetividade centrada sobre si, sobre os pilares de um idealismo abstrato, mas vê-la construída nos meandros dos processos históricos e ideológicos. Contudo o problema posto é como tratar de processos dialéticos de constituição de sujeitos e sentidos como efeitos de um processo histórico, sem cair nos meandros do subjetivismo idealista? Como destacar e retomar o lugar essencial do sujeito nos processos enunciativos sem tê-lo como centro e origem de toda produção de sentidos? Como reconhecer o papel, em alguma medida, ativo da subjetividade na produção discursiva sem sustentar uma concepção ilusória de um ser autodeterminado? Parafraseando ainda Campus e Indursky (2000, p. 13), perguntamos: “Que papel a representação do sujeito exerce na produção discursiva? De que modo o imaginário do sujeito pode determinar seu discurso?”. Dimensionadas essas questões, a AD buscou suas respostas no fato de que se trata de um sujeito que, em sua dimensão individual, é sempre parte do coletivo, trazendo em Si o Outro (teoria do inconsciente). Aquilo que, de uma perspectiva exterior, se materializa em seu discurso, pois é exterioridade que o constitui e define; determinando, igualmente, as instâncias de significação de seu discurso, entendido este como imagem e efeito de processos históricos, ideológicos.

Nesse sentido, quando da escrita, em 1975, do texto reflexivo sobre os pressupostos que identificam a fase inicial da teoria, Pêcheux e Fuchs (1997c) definiram o quadro epistemológico de seu empreendimento delineado pelo alinhamento de três regiões do conhecimento científico, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica):

- O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias.
- A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo.
- A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (p. 163-164).

Notamos que, no quadro epistemológico definido, a teoria do discurso está num campo de desenvolvimento em que a Linguística atua como um dos elementos da articulação. Isso ocorre porque o projeto da teoria do discurso ultrapassa a instância funcional de análise da língua e de seus encadeamentos morfossintáticos, mas requer que compreendamos, sobretudo, o espaço da semântica como um modo de apropriação da materialidade da língua num espaço de confluência entre uma dinâmica histórica (pelo materialismo histórico e dialético), uma dinâmica social e ideológica (pelo estudo das formações sociais e das relações de produção), ambas como parte do processo subjetivo de produção de sentido.

Para propiciar um método teórico-analítico de entendimento desse processo ideológico-inconsciente, Pêcheux (1997b) propôs os conceitos de Esquecimento nº 1 e Esquecimento nº 2 para dar conta do fato de que as evidências produzidas pela ideologia materializam-se tão naturalmente, que o sujeito não se dá conta de dois movimentos incontestáveis quando mobiliza a língua: 1º) sua prática subjetiva de linguagem mantém relação intrínseca com o mecanismo de paráfrase, pois advém da ligação com saberes institucionalizados, legitimados, perpassados pelo processo de reconhecimento e de pertencimento a partir dos quais o sujeito seleciona um enunciado dizível. O sujeito, neste caso, está na zona da segunda modalidade de esquecimento; 2º) seu dizer está sempre clivado por sentidos que o pré-determinam, que existem antes dele sob a forma de pré-construídos. Logo, para o sujeito, é apagada essa determinação em seu dizer e tornada evidente a ideia de que está na fonte dos sentidos. Estamos no domínio do que Pêcheux propôs por esquecimento nº 1. Esse processo de esquecimento faz com que o sujeito não se dê conta de que ele mesmo é efeito (efeito-sujeito), de que os sentidos produzidos são efeitos relacionados a uma rede de enunciados já existentes e ligados por afinidade a uma família que compõe o que se convencionou chamar matriz de sentido. Ao selecionar enunciados no interior de uma matriz, o sujeito não se dá conta de que há um processo de repetibilidade e determinação que

faz parte do mecanismo elementar da ideologia, que é a interpelação do indivíduo em sujeito, o apagamento dessa opacidade que é a inscrição da língua na história para que ela signifique: o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável. Esse é também um dos aspectos da incompletude e da abertura do simbólico: esse dizer que é uma coisa aberta, mas dentro da história. No efeito da transparência, o sentido aparece como estando lá, evidente (ORLANDI, 2001, p. 48).

Ao evidenciar que o enunciável está num plano exterior ao sujeito, que a prática enunciativa consolida-se por um processo de retomada/deslocamento, Courtine (2009) sedimenta a teoria pecheuxtiana de descentração do sujeito da enunciação para um espaço

teórico de entendimento dos processos ideológicos que subjetivam indivíduos em sujeitos de determinadas práticas. Ademais, Courtine, cumpre este papel de consolidar as teses de Michel Pêcheux ao trabalhar com o conceito de memória discursiva.

Contemporâneos da fase de autocrítica pecheuxtiana em relação à teoria do discurso, os escritos de Courtine oxigenam a teoria e reorientam alguns alinhamentos teóricos cotejados pela AD entre 1960 e 1970. Para Courtine, a memória é o elemento central da articulação sujeito-história-discurso. Congregando à teoria o conceito de memória discursiva, este autor possibilitou uma abertura conceitual que dinamizou o entendimento sobre o atravessamento do interdiscurso (espaço de filiações e deslocamento de saberes) no intradiscurso (lugar da materialidade linguística). Assim, concordando com o entendimento de Achard (1999), as formulações do discurso concreto reenquadram aspectos da memória no dizer atualizado que se coloca como efeito de um jogo de força simbólico, uma vez que “a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de certa memória social” (ACHARD, 1999, p. 11). O sentido é efeito do aparecimento do significante em condições dadas, por isso, a noção de efeito de sentido deve ser articulada, em AD, a outras teorias a partir do entendimento de que se é histórico deve ser passível de flutuação e deslizamento.

### **1.3 A Exterioridade do Enunciável: memória discursiva**

Diante do quadro epistemológico que vem sendo exposto, esta seção destina-se a compreender o conceito de memória discursiva como um dos pontos fulcrais para a AD, pois ela recobre o fato de que os enunciados produzidos por sujeitos interpelados ideologicamente, em determinadas conjunturas históricas, políticas e sociais, resgatam sentidos interdiscursivos determinantes dos lugares sócio-históricos a partir dos quais os sujeitos enunciam.

Aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e repentinas revitalizações<sup>19</sup> (NORA, 1993, p. 9) a memória, no campo teórico da AD, está num lugar de estruturação/desestruturação da materialidade discursiva. É pelas redes de saberes que permeiam e mediatizam os gestos de inscrição subjetiva, de leitura do vivido que não se entende a memória como lugar da estruturação literalizante dos sentidos.

---

<sup>19</sup> Corroborar esta linha de pensamento o trabalho que Le Goff produz em *História e Memória* (1990) ao enunciar que “Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação coletiva” (p. 427).

*Que outros lugares de memória para as palavras senão as próprias palavras?*

Interroga-se Pierre Nora (1993), ao enunciar sobre a ordem de lugares de retomada histórica, sobre a constituição social de memórias que independem do conceito bio-psico-fisiológico de subjetividade como portadora de uma capacidade de armazenamento de informações. Para tanto, a linguagem, como materialidade simbólica está suscetível à ordem da história, de seus movimentos de apagamento, silenciamento, retorno, os quais encontram na ordem da memória seu ponto constitutivo. O que é trazido à lembrança, o que é silenciado, o que é apagado se ressignifica a cada materialização da memória na palavra.

Nora (op.cit.) evidencia esse papel da palavra a partir do seguinte contraponto: primeiro como registro unilateral e hegemônico da história como uma necessidade de estratificação, de estabilização dos lugares de memória no coletivo. Segundo, do ponto de vista que defende em sua escrita: a memória não é passível do ideal de estratificação pela palavra por estar tangenciada no vivido, como suporte de constituição dos indivíduos e dos coletivos. O autor coloca em tela a urgência do entendimento da memória como um lugar de historicização do vivido, do concreto que existe na dialética com os processos históricos. Portanto, o autor busca, ao longo de sua escrita, desvencilhar-se do conceito de história arquivística<sup>20</sup> que necessita da constituição de arquivos ao que ele chama de histórica laicizada que opera um movimento sacralizante de fatos passados para a solidificação de uma memória.

Ao enunciar que “os lugares de memória são, antes de tudo, restos” (1993, p. 12), fica evidente que a constituição dos lugares de memória passa, sobretudo, pela dialética com o concreto, com o pertencimento dos sujeitos a suas coletividades que, em suas condições de desenvolvimento, permeiam todo o (des)entendimento da História sacralizada capaz de registros unilaterais para ver os deslocamentos e dissimilaridades. Para o autor:

Desde que haja rastro, distância, mediação, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas da história vivida [...] A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer que... há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada... a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto (Ibid, p. 9)

O discursivo, portanto, assim como se constitui na materialidade da memória, pelo processo de estruturação e deslocamento, é responsável pela constituição de certa memória social nos termos de Achard (1999). Este autor, ao problematizar a análise dos implícitos

---

<sup>20</sup> “menos a memória é vivida no interior, mais ela tem necessidade de suportes e de referências tangíveis de uma existência...” (NORA, p.14)

(tomemos a noção de pré-construído<sup>21</sup>) como puros já ditos, como paráfrases de edificação do sentido, traz a questão para o terreno da representação, do trabalho da memória que, ao ser realocada (a memória) no enunciado, encontra uma dinâmica que não é da pura repetição, mas de atualização, de reordenamento histórico de sentidos<sup>22</sup>. Nesses termos ele enuncia:

Com efeito, o funcionamento do discurso (e é isso que a noção de discurso se distingue da de fala no sentido do CLG supõe que os operadores linguageiros só funcionam com relação à imersão em uma situação, quer dizer, levando-se em consideração as práticas de que eles são portadores. De outro modo, o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos (1999, p. 15)

Ao tomar a palavra em sua condição de *unidade simbólica* (Ibid, p. 14) definida pelos processos de repetição que, passando pelo campo das práticas sociais, das condições de enunciação em que ela retorna como materialidade de uma memória, condições essas que dotam tal unidade de sentidos em uma rede ou em várias redes, Achard (Ibid) busca explicitar a condição parafrástica nos termos de uma dialética entre repetição e regularização. Para tanto, a memória deve ser situada como uma regularização e não como pura repetição, já que ela está situada na “oscilação entre o histórico e o linguístico” (Ibid, p. 16). É do campo da prática social e ideológica de que o autor fala quando relaciona o espaço intervalar que a memória ocupa na constituição discursiva dos sentidos, pois entre a memória vivida, passível de retomada, de repetição e entre a língua como materialização e registro dos sentidos, há um campo histórico pautado na vivência concreta dos indivíduos e suas coletividades, campo este que coteja as formas de posicionamento enunciativo e de recorte dos lugares de memória para enunciar. Por tudo isso, o sujeito enuncia sempre no intervalo de uma correlação de forças, de tensionamento entre o que lhe é dado repetir e a fragmentação que lhe permite atualizar seus saberes.

Com Courtine (2009), evidenciamos o papel da historicidade na constituição de sentidos:

Toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – faz circular – formulações anteriores, já enunciadas. (...) Toda formulação apresenta em seu “domínio associado” outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos; mas toda formulação mantém igualmente com formulações com as quais coexiste (seu “campo de concomitância”) ou que lhe sucedem (seu “campo de antecipação”) relações cuja análise inscreve necessariamente a questão da duração e da pluralidade dos tempos históricos... (2009, p. 104).

---

<sup>21</sup> O conceito de pré-construído será tratado adiante.

<sup>22</sup> Lembremos do que Courtine (2009) evidencia como anterioridade, atualidade e antecipação no processo discursivo.

É com base em Foucault (2004) que Courtine traça sua linha de pensamento em relação ao papel da memória no processo discursivo como um “domínio associado” que pode trazer no enunciado tanto o retraimento quanto o transbordamento dos sentidos. O entendimento dos campos de concomitância e de antecipação, ambos os conceitos definidos no processo discursivo pela possibilidade de atravessamento vertical da memória na horizontalidade do enunciado (relação interdiscurso – intradiscurso) que leva Courtine a definir que “Os objetos que chamamos ‘enunciados’... existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as ‘reformulações’ são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação” (2009, p. 106).

Nos termos de Foucault (Ibid), um campo enunciativo conta com três processos que asseguram sua coexistência: um campo de presença, um campo de concomitância e um domínio de memória que instauram para o enunciado “laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica” (p. 64). A pertença ou o distanciamento do enunciado de uma rede de filiações coloca-se no espaço delimitado da Formação Discursiva.

As enunciações carregam o peso de sua história, por isso todo discurso, determinado por sua exterioridade, remete a outros discursos, que se acham presentes nele como uma ausência necessária. Essa presença, contudo, não pode ser resumida a um movimento de paráfrase (tomado este conceito nos termos de pura repetição) de forma que a compreensão da instância do discurso como qualificadora da enunciação (processo linguístico de produção do enunciado) passa, sobretudo, por uma concepção de subjetividade descentrada, fragmentada por seu estado político, social e histórico. A partir disso, portanto, a teoria em questão estabelece vínculos para a ciência da linguagem com as ciências sociais, com a história, relativizando os métodos de análise de corpus em vista de uma compreensão do enunciado em sua instância histórica e social, por sua erupção num lugar determinado da história. Ao sujeito da enunciação não cabem mais os lugares definidos pelas correntes linguísticas e filosóficas que tomam subjetividade como agente de uma atividade linguística instrumental. Evidenciamos, por outro lado, sua condição de posicionamento social na instância da enunciação. Esta, portanto, tem um sujeito posicionado num lugar de enunciação que não o considera em sua dimensão individual, definido psico-fisiologicamente, mas o toma em sua dimensão de ser histórico inserido numa conjuntura que o identifica a determinadas práticas sociais, políticas e ideológicas.

Quando Pêcheux toma uma atitude teórica de conciliar o materialismo histórico – a linguística e uma teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos está produzindo um deslocamento na relação do sujeito com a língua e desta com a história e com a memória.

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem estabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (1999, p. 52)

Tal como Achard (1999) enuncia quando define uma sistemática de regularização e Foucault como domínio associado e campo de concomitância, Pêcheux considera que sob, a sistemática da repetição, há um efeito de regularização que persiste como força de equilíbrio para o legível até que o deslocamento se coloca com a produção de um discurso outro sob a materialidade da língua. A esse deslocamento, Pêcheux evidencia uma divisão de identidade material, ou seja, uma desregulação.

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (1999, p. 56).

O sujeito que interessa à AD está contemplado pelo entendimento da dialética entre memória e história e os processos enunciativos são cotejados pelo conceito de paráfrase relacionada ao processo discursivo de identificação da enunciação a uma rede de saberes sócio-históricos. Para a AD, o processo de ressignificação, de retomada, de deslocamento dos saberes historicizados passa pelo crivo dos processos discursivos de reformulação, reconhecimento do repetido, embora, esse movimento de reconhecer, reformular, repetir não se situe no horizonte de uma mera reinscrição da materialidade da língua em momentos específicos de enunciação.

#### **1.4 Condições de Produção: a determinação histórica constituinte da materialidade dos discursos**

Foi pensando nas limitações impostas pela ciência quanto à relação entre objetos e sua historicidade que Pêcheux (1997a) trabalhou com o conceito de condições de produção (CP) do discurso, articulando a problemática das condições ideológicas de (re) produção discursiva. Adotando uma linha de trabalho dialética e materialista-histórica, o primeiro intuito teórico

foi desvincular o conceito de condições de produção da noção de contexto no campo dos estudos linguísticos, especialmente dos estudos do texto. Nesta seção nos ocupamos do conceito CP, pois, se nosso intuito é cotejar os espaços históricos e políticos em que a EaD fora constituída, esta noção e o modo como a teoria em questão a desloca de um eixo puramente contextual interessam-nos sobremaneira.

Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997c) definem a necessidade da articulação, numa teoria do discurso, entre língua-ideologia-discurso e assim definem as condições que os levam a tal articulação:

Observemos, desde logo que, nas condições atuais do trabalho universitário, tudo concorre para tornar mais difícil a articulação teórica entre estas regiões. Além de esta articulação parecer a alguns de gosto teórico duvidoso, subsiste o fato de que, mesmo com a melhor vontade teórica e política do mundo, é difícil levantar os obstáculos organizacionais e epistemológicos ligados à balcanização dos conhecimentos e sobretudo ao recalçamento-mascaramento universitário do materialismo histórico (p. 165).

A partir da compreensão de que os saberes constituem-se como parte do processo histórico-social e de que o discursivo, segundo o posicionamento dialético adotado pelos autores, é materializado na sua realização em relação aos pontos exteriores que se traduzem na prática enunciativa, o discurso deve ser concebido como um processo social. As condições de produção permitem que seja lançado um olhar para a ligação da linguagem, dos processos discursivos com o político, com o social, porquanto, com o espaço das ideologias que determinam o campo das práticas. Sob pena de apagar tal relação, as ciências da linguagem ancoram-se numa ilusão de objetividade e transparência que enquadra asemântica num espaço rígido e desvinculado dos processos históricos, diga-se o contexto.

AD recusa a noção de contexto, visto sua insuficiência para uma reflexão materialista-histórica dos processos de enunciação e faz uma passagem salutar para a noção de CP, pois conforme Orlandi (1988), “não se dirá, assim, que se acrescentam dados históricos para melhor delimitar a significação; dir-se-á que o processo de significação é histórico” (p. 18). Sobretudo devemos levar em consideração que pensar a linguagem nesses termos exclui que a tenhamos como instrumento de expressão do pensamento ou de comunicação, para atentarmos para o fato de que ela está diretamente ligada ao domínio do sujeito e de suas condições históricas e políticas. Robin (1973), nesse sentido, remetendo às reflexões de Guespin, diferencia o que é da ordem da materialidade puramente linguística e o que concerne ao discurso, enquanto ordem que articula o linguístico e as condições de produção de seu funcionamento, pois “um olhar lançado a um texto do ponto de vista de sua estruturação em

'língua' faz dele um enunciado; um estudo linguístico das condições de produção desse texto fará dele um discurso" (GUESPIN apud ROBIN, 1973, p. 26).

Na discursividade, enquanto efeito da relação da materialidade da língua com a materialidade da história, operamos no campo de um sistema linguístico que coloca em jogo uma (re)apropriação da língua por sujeitos inscritos numa ordem social, cujas enunciações instauram um presente relativo a um momento e a um lugar. Por isso, é apropriado definir que, do ponto de vista empírico, tratar das CP é buscar o sentido no ato de enunciação, por outro lado, do ponto de vista teórico, buscamos a correlação entre o sujeito como posição definida social, historicamente e politicamente com as contingências históricas de sua apropriação da materialidade linguística para significar. Em suma, esse entendimento do discurso define o lugar do sujeito sempre como posição, como efeito de um processo "apagado", "naturalizado" de tomada da linguagem num cenário de prática política. Nesses termos, não podemos deixar de levar em conta que todo lugar próprio é alterado por aquilo que de exterior já se acha nele, em sua constituição, tornando inerentemente falaciosa a condição de plenitude que lhe é imposta.

Há, dessa forma, uma articulação com a escrita da história, pois partimos de um ponto de vista de que as práticas discursivas correspondem a lugares sociais. De Certeau (1982) enfatiza a importância de perceber que "desvincular todo o sistema de pensamento de sua referência a lugares sociais, econômicos e culturais produz um chamado 'sonambulismo teórico', dado que somente é válida a teoria que articula uma prática [...]" (1982, p. 18) e que o discurso 'científico' que não **fala** de sua relação com o 'corpo' social não seria capaz de articular uma prática (1982, p. 22). Ainda segundo o autor:

[...] a história se define inteiramente por uma relação da linguagem com o corpo (social), e, então, também por sua relação com os limites colocados pelo corpo, seja sob a forma do lugar particular de onde se fala, seja sob a forma do objeto distinto (passado, morte) do qual se fala (1982, p. 27).

Portanto, ao definir a história em sua relação com um campo de práticas discursivas, De Certeau (1982) sublinha que a inscrição de sujeitos em processos discursivos não pode ser considerada do ponto de vista da singularidade do contexto de ocorrência, tampouco da organização sucessiva de eventos relatados, já que ela será questionada sempre pelo essencial do problema: a relação de produção que um lugar mantém com as condições sociais de sua prática. Os discursos, nesse sentido, são históricos por ser funcionamento, ou seja, não são compreendidos "independentemente das práticas de que resultam" (1982, p. 32).

Pêcheux passa do conceito de contexto ao de CP com a seguinte formulação:

(...) o estudo da ligação entre as ‘circunstâncias’ de um discurso – que chamaremos daqui em diante suas *condições de produção* – e seu processo de produção. Esta perspectiva está representada na teoria linguística atual pelo papel dado ao *contexto* ou à *situação*, como pano de fundo específico dos discursos (...) (1997a, p. 75).

Devemos levar em conta que esta passagem não trata de uma simples substituição de termos, mas de um deslocamento primordial para o entendimento das práticas de linguagem como regionais e como localmente estabelecidas e não como práticas homogêneas e objetivas que partem de sujeitos que “compartilham” de uma mesma bagagem social e histórica, tal como se formulou na Linguística Textual por exemplo. Abre-se o lugar do materialismo histórico numa teoria sobre o funcionamento da materialidade linguística e sua relação com a subjetividade, já que a proposta teórica de Pêcheux busca a compreensão do papel do sujeito diverso da unilateralidade e universalidade dos movimentos racionalistas e, especialmente, na linguística, diverso do recorte teórico saussuriano. Pêcheux define uma posição epistemológica no quadro das ciências humanas: a relação do sujeito com o processo histórico de constituição de sentidos.

Os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de ‘condições de produção’ do discurso (Ibid, p. 78).

Inscrevendo sua posição intelectual no cenário semelhante ao que discorremos acima com De Certeau, Pêcheux, quando, em sua primeira proposição teórica sobre a AD, propõe que falar de mensagem como transmissão de informação é insuficiente, preferindo usar o termo discurso como “efeitos de sentido entre os pontos A e B” (1997a, p. 82), o que o mobiliza é a questão de que A e B designam lugares determinados numa formação social, designam lugares de onde os sentidos emanam com especificidades e particularidades ligadas a determinações sociais e históricas. São colocados em jogo lugares engendrados socialmente. Segundo o autor A e B são

(...) lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do ‘patrão’ (diretor, chefe da empresa, etc), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis (1997a, p. 82).

O conceito recobre um ponto de vista empírico que, colocado teoricamente, recorta para o analista de discurso os lugares sociais, as posições imaginárias correspondentes aos papéis dos sujeitos no processo discursivo, ao lugar assumido no interior de uma formação social. Para o autor “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (1997a, p. 77) e “remete às relações de sentido nas quais é produzido” (Idem). Ainda

Isto supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (Idem).

A partir do que consideramos um avanço crítico-reflexivo sobre a teoria e os conceitos tangenciados na AAD-69, o texto escrito a quatro mãos com Fuchs, em 1975 (1997c), incorpora um ponto de vista mais dialético sobre o conceito de condições de produção como elemento constitutivo do discurso e não mais com viés empírico, de forma que, o ponto de vista teórico, passa a abordar o lugar do sujeito como efeito do processo de assujeitamento, segundo o viés althusseriano no quadro da teoria das ideologias. Portanto, o discurso é resultado de um jogo de práticas sociais, históricas que colocam para o indivíduo seu lugar nos espaços enunciativos. Assim enunciam Pêcheux e Fuchs (1997c) para evidenciar e criticar o caráter funcionalista com que trataram o conceito de CP:

se impõem certos esclarecimentos em relação às formulações ambíguas que o texto de 1969 fornecia, principalmente referentes às ‘condições de produção’: esta ambiguidade residia no fato de que o termo ‘condições de produção’ designava ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito e a ‘situação’ no sentido concreto e empírico do termo, isto é, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo. No limite, as condições de produção neste último sentido determinariam ‘a situação vivida pelo sujeito’ no sentido de variável subjetiva (atitudes, representações etc) inerentes a uma situação experimental (p. 171)

Precisamos considerar, no entanto, que, no âmbito das primeiras formulações de Pêcheux (1969 e 1975), este conceito ainda corria o risco de ser confundido com uma circunstância imediata de interlocução, dado o papel ainda homogeneizador dos conceitos da AAD69. Interpretadas as condições de produção como uma planificação do processo discursivo e dos efeitos de sentido, o texto de 1975 presume que as condições de produção definem-se como um tipo de domínio (social, histórico, ideológico) que permeia a constituição de sentidos do processo discursivo, ao que os autores definem como “relacionamento teórico das determinações a seu efeito imaginário” (1975, p. 182). Dessa forma “estando as superfícies dominadas por condições de produção estáveis e homogêneas” (Idem).

Nesse sentido, a intervenção de Courtine (2009) é determinante para o conceito de condições de produção, pois, o autor, partindo do princípio da heterogeneidade, dá outra face à noção forjada inicialmente por Pêcheux. Resulta da formulação de Courtine que as CP definem-se, teoricamente, pela heterogeneidade e pela instabilidade, de modo que é no movimento dialético das contradições de classe que os modos de constituição simbólica se definem. O autor inscreve a noção no lugar do 'impensado'. Mas o que exatamente isso significa? Em linhas gerais, que a exterioridade, em sua condição dialética da contradição que permeia as práticas sociais, se reproduz e produz, no processo discursivo, através de sentidos imprevistos, incalculáveis que se instauram nos enunciados das posições-sujeito.

Courtine (2009), considera a noção de CP do discurso como efeito de uma relação intrínseca da língua com as práticas sociais que estabelecem redes de saberes às quais o sujeito interpelado se identifica para configurar sentido à sua prática enunciativa. Entretanto, Courtine enfatiza que Pêcheux (1969, 1975) ainda manteve o conceito no limite da objetividade e da homogeneidade, considerando as CP como homogêneas e em nível estritamente empírico. Por sua vez, ele afirma que as CP representam o ponto em que uma sequência discursiva relaciona-se com o sujeito do saber de uma formação discursiva, numa conjuntura histórica, configurando-se pela *heterogeneidade*, dado o caráter intrínseco da contradição. Essa heterogeneidade traz a instabilidade para o processo discursivo e, primordialmente, não aprisiona o sujeito num espaço delimitável de enunciação, pois as condições de produção pautam-se pela possibilidade de análise de um domínio de memória, anterior à enunciação e que intervém de maneiras diferentes em A e B, ou seja, o sujeito que enuncia e aquele para quem destina seu discurso não compartilham domínios de memória idênticos. Segundo Pêcheux:

[...] O sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados [...] (PÊCHEUX, 1997b, p. 91).

É evidente, dessa forma, que ver com clareza que a língua é a mesma e indiferente aos lugares sociais em que é mobilizada, mas que, em contrapartida, jamais os sujeitos serão indiferentes a ela, pois material simbólico é ver que todo processo discursivo está inscrito numa relação ideológica e social. Isso significa, segundo Robin (1973), que “efetivamente, colocar o problema do discurso como prática numa formação social é ultrapassar a

problemática da linguística como ‘receita’ puramente técnica, para abordar o lugar das práticas discursivas numa formação social” (p. 107).

Com efeito, as CP estão no discursivo, não operam como um exterior a ele. Esse fato toca no fundamental da questão: a história e a interpelação ideológica produzem lugares de enunciação, lugares de identificação para o sujeito e, primordialmente, orientam os sentidos, pois

[...] em cada momento histórico dado, as formas ideológicas *não se equivalem*, e efeito simulação-recalque que elas engendram *não é homogêneo*: as formas que a ‘relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência’ toma não são homogêneas precisamente porque tais ‘condições reais de existência’ são ‘distribuídas’ pelas relações de produção econômicas, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações (PÉCHEUX, 1997b, p.77).

A ideia de CP transpõe a concepção de contextualização ou de circunstanciação do processo discursivo e distingue dois tipos de problemas: por um lado, a menção ao processo empírico que define o acontecimento da enunciação; por outro lado, a coerência ou encadeamento entre fenômenos da ordem da inscrição dos enunciados produzidos a partir da filiação da posição-sujeito a regiões de saberes formadas por uma rede histórica de outros enunciados que lhe servem de “referência”. A primeira questão traduz o ato mesmo de enunciar e produzir sentido num campo político determinado por condições de produção e reprodução das condições de produção que determinam a subjetividade. A segunda questão, por sua vez, coloca o retorno daquilo que veio antes e que se coloca como determinante/contraditório/ambíguo, ou seja, exprime os movimentos constitutivos, as lacunas permeáveis que inserem o enunciado numa escala de saberes que se coadunam pela retomada de processos históricos de reprodução social, política e ideológica dos coletivos.

Por essa orientação, vemos que as práticas não têm o mesmo sentido no curso dos diferentes períodos históricos, contudo, cada prática ganha uma pertinência como diferença ou repetição de processos ideológicos que permeiam o desenvolvimento histórico dos modos de produção. As leituras do passado, segundo De Certeau (1982), são sempre dirigidas pelas leituras do presente e de suas práticas correlatas, o que permite a análise da existência de um reagrupamento ou corte sempre em relação às formas de reprodução e produção de saberes.

Nesse ínterim, essas discussões nos levam a pensar em nosso tema de pesquisa, pois a análise do processo de constituição dos saberes que legitimam a EaD no cenário educacional precisa passar pelo entendimento de suas condições de produção, o que nos permite refletir sobre os saberes determinantes do estado histórico de inserção da EaD como política educacional e se suas formas de concretização recortam para nós práticas de distanciamento

ou de reduplicação da ideologia tecnicista, a qual constitui nosso primeiro ponto de associação a uma rede de saberes. Colocamos, neste momento, um ponto importante para principiar nossas análises: ver em que momento a produção discursiva sobre EaD relaciona-se com o sujeito de saber de uma rede específica de saberes ideologicamente definidos.

Em vista disso, fica evidente que as CP, afetadas pela ideologia, resultam em lugares de enunciação, lugares contemplados, em AD, pelo conceito de Formação Discursiva (FD), intrincado no complexo das Formações Ideológicas (FI). É, portanto, no interior de uma formação discursiva que o sujeito encontra seu lugar de enunciação e sua vinculação a uma forma-sujeito (FS) do discurso, vinculação de caráter eminentemente ideológico, produzida pela sujeição. É na identificação com a forma-sujeito de uma FD que indivíduos sabem o que podem e devem dizer, pois, nos termos de Pêcheux e Fuchs (1997c) “Diremos que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis (p. 167).

### **1.5 A Ideologia é concretamente aparelhada**

Para trabalhar com os conceitos de Formação Ideológica e Formação Discursiva, tomaremos, primeiramente, o conceito de ideologia na teoria em estudo. Para tanto, nos dedicaremos, na reflexão que segue, ao conceito de ideologia, seguido da crítica althusseriana acerca do aparelhamento ideológico.

Em sua condição histórica e política, o conceito de ideologia está atrelado invariavelmente aos processos de organização das formações sociais, dos modos de produção e como cimento das relações de produção e reprodução das condições de produção. Nesses termos, as ideias de reconhecimento e de pertencimento passam por uma gama de relações que constituem a subjetividade pelo aparato discursivo da ideologização, da legitimação de relações sociais. A maneira pela qual os sujeitos representam a si e a seus modos de pertencimento (retomemos o que significam os pontos A e B nas formulações de Pêcheux (1997a) e nas questões postas por Courtine (2009)) derivam da escala de relações em comunidade, com a natureza – com as formas de dominação da natureza para sua sobrevivência e, decorrente disso, representam as relações de produção e reprodução entre coletivos sociais. Os modos de o sujeito se apropriar de lugares no corpo social passam pela “adequação” de cada indivíduo à concepção de participação, de localização, como se cada um estivesse exatamente no lugar em que deveria “naturalmente” estar. Isso pressupõe um

alinhamento entre o lugar empírico (lugar social) do indivíduo e sua posição sócio-histórica (posição-sujeito) materializada nos processos subjetivos de reconhecimento de si e do outro.

Para entender o conceito de ideologia nesses termos é indispensável uma separação teórico-conceitual entre Ideologia como dogma, tal qual conceituada pelos parâmetros hegeliano-marxistas<sup>23</sup> e a Ideologia com envergadura de prática social inerente aos processos concretos de produção e reprodução. De um processo de falseamento puro a um processo de mediação das estruturas relacionais da sociedade, a ideologia cunhou um caminho inseparável das práticas políticas e históricas, já que, em sua base, ela é desde sempre estruturada sobre os processos subjetivos de ser e estar no corpo social.

Segundo a proposta desta leitura, a questão ideológica do funcionamento social passa pelas relações concretas realizadas no campo da prática sócio-política e não pela concepção de uma ideia que delimita o real de fora. A ideologia é categoria explicativa dessa premissa marxista para a análise do corpo social. Por isso o lugar das práticas do sujeito (lugar social) e a posição ideológica assumida, (re)produzida por este sujeito no acontecimento da enunciação (posição-sujeito) cruzam-se no cenário sócio-histórico.

Zizek (1996) coloca lado a lado formas de entender a prática ideológica desde a pura compreensão imagética do processo ideológico até sua articulação com a realidade concreta dos sujeitos nos processos sociais e históricos:

Ideologia pode significar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as ideias falsas que legitimam um poder dominante. Ela parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se esperaria que existisse (1996, p. 9).

A prática ideológica perpassa a formação do homem concreto nas várias instâncias de sua constituição subjetiva desde a familiar até as relações em comunidade e com o Estado. É desse entendimento que deriva um conceito de ideologia concreta, de prática ideológica constante que permeia as relações sociais e as formas de atitude em relação ao estabelecido. Há uma força performativa na ideologia, pautada na lógica do reconhecimento, na dinâmica do pertencimento. A Ideologia apossa-se de uma fatia da vida social invisível a um olhar puramente analítico, mas passível de crítica a partir de um ponto de vista teórico-crítico.

Tomamos de Robin (1973) dois pontos salutares para o entendimento da ideologia concreta quando a autora salienta que:

---

<sup>23</sup> Essa afirmação centra-se nos primeiros escritos marxistas sobre a ideologia que a tinham na qualidade de um sistema de regras e representações em uma condição dominante em relação ao sujeito. A ideologia é colocada por Marx, numa fase preliminar da teoria, como construção imaginária na perspectiva da formação das ideias como consciência falsa e equivocada. Essa constituição do conceito de ideologia passa a ser amadurecida e tomada em sua historicidade no decorrer da teoria materialista de Marx.

- As ideologias não são arbitrárias, mas, orgânicas, historicamente necessárias. Elas organizam as massas humanas; formam o terreno em que os homens se movem e adquirem consciência de sua posição.
- As ideologias têm uma função específica numa formação social. De uma maneira geral nas sociedades de classe (...) elas ocultam, deslocam as contradições reais da sociedade [...] (p. 114-115).

Vemos implicada uma posição que, segundo Zizek (1996) define que “o conceito de ideologia deve ser desvinculado da problemática representativista: a ideologia nada tem a ver com a ‘ilusão’, como uma representação equivocada e distorcida de seu conteúdo social” (p. 12), já que a relação ideológica não se sustenta por um entendimento de polarização entre os meios físicos, materiais e as concepções, as ideias. Pelo contrário, as materialidades concretas são espaços de significação que formatam representações do real, das relações estabelecidas/instituídas por/para os indivíduos. São essas relações, essas representações das formas materiais pelas quais a prática ideológica se consolida.

Nesse sentido, ao esboçar o cenário epistemológico da AD, tomamos as formulações de Althusser para discorrer sobre o lugar teórico assumido por Pêcheux para o conceito de subjetividade na teoria em construção. Trata-se do lugar teórico materialista desenvolvido por Althusser numa incursão pela teoria das ideologias em relação ao campo da prática institucional como prática de interpelação ideológica dos indivíduos.

O olhar althusseriano provoca uma investida sobre o termo ideologia a partir da análise de seu nível concreto de entendimento: o do sujeito e das relações concretas que o constituem como tal. Sua concepção não se mantém fidedigna à teoria marxiana no que tange à compreensão das relações de produção e das formas materiais que determinam o desenho do corpo social. Althusser (2001, 2008), ao reler os conceitos de Marx, avança na análise da ideologia em relação ao conceito representativista-imagético da sociedade em estado puro. Contrariamente aos pressupostos marxistas que consideram a ideologia como inversão do real, a questão da representação está, para Althusser, no nível de produto das relações materiais que costuram o corpo da sociedade concreta. Trata-se de indivíduos que, pelas suas condições reais de existência, pelas relações estabelecidas no contexto (em suas condições de produção e reprodução) de vida material são constituídos em sujeitos sociais, políticos e históricos. Todavia essa constituição depende de uma “cola”, de um alinhamento subjetivo às propostas do corpo social. Esse alinhamento está pautado na questão ideológica e nas formas de sua materialização.

Althusser eleva a discussão sobre a Ideologia iniciada pelos Ideólogos Franceses e retomada por Marx, ao usar o conceito de *interpelação/assujeitamento* e dá consistência teórica à compreensão do papel da infraestrutura e da superestrutura social, ancoradas no conjunto de instituições que exercem a função ideológica. Diversamente da Ideologia tratada como conjunto de ideias extra-materiais, a ideologia do comum se instala na crença althusseriana de que é pelas práticas que se consolida o poder ideológico e que o papel da infraestrutura é o determinante das relações sociais e históricas.

As estruturas sociais (infra e superestrutura) não chegam a um estágio de alinhamento e correspondência naturalmente e tão somente por mecanismos de repressão. Em estágios históricos e políticos mais avançados da sociedade, é legítima a adesão do indivíduo como parte “responsável” no coletivo. Assim como é válido pensarmos que, para além dos mecanismos repressores, o estado produz vínculos entre os indivíduos, ratifica e retifica formas de pensar seu tempo e espaço por movimentos que ultrapassam a repressão, mas perpassam a esfera do reconhecimento e da apropriação simbólica de valores e práticas. Este não é um movimento unicamente repressor, mas, retomando a concepção de Žižek sobre o poder performativo na ideologia, é articulador, argumentativo e condutor do mecanismo de “reconhecimento ideológico” (ALTHUSSER, 2008, p. 211).

Althusser (Ibid) trabalha seu conceito de ideologia através da transversalidade de dois projetos essenciais da prática ideológica. Trata-se da tese de que a ideologia tem uma existência material e de que ela produz uma representação dos indivíduos em relação às suas condições reais de existência. Consoante com essas duas teses, Althusser elabora o objeto e o escopo de sua teoria como uma teoria que quer tratar do processo de *interpelação de indivíduos em sujeitos*. Para tanto, é em indivíduos concretos, em sua situação concreta de existência que o autor se ancora para tratar do elemento ideológico como superação de uma lógica puramente imaginária do social. É, por exemplo, do lugar de sujeito aluno, de sujeito docente nos espaços institucionais em que ambos se relacionam que as práticas e seus sentidos podem ser configurados como processos de retomada, de continuísmo ou de ruptura com certas regiões de saberes. A tese da interpelação, assim como se sustenta na tese da existência material da ideologia, sustenta-se num processo de representação que perpassa o olhar dos indivíduos para suas relações no processo material de existência e pela construção de imagens de si e do outro no corpo social.

Ao presumir a existência material da ideologia ou das ideologias, Althusser o faz ancorado na definição da existência de *Aparelhos de Estado* que materializam o poder de

Estado e a ingerência sobre os coletivos, solidificando seu ideário. Portanto, a materialidade da ideologia está na concretude das práticas reais que produzem para os sujeitos lugares de pertencimento, de reconhecimento de si como parte de um processo maior. Nesse passo, a representação do sujeito não se dá no nível da reflexão sobre as condições materiais de existência, mas no nível do efeito de um conjunto de fatores que produzem a relação do sujeito com suas condições. Este sujeito, em/por sua condição de interpelação é um sujeito da reprodução, do redobramento de saberes e práticas que o definem no campo das forças sociais. É, por conseguinte, no estado relacional do corpo social que a ideologia se mantém, adquire solidez. O papel da instituição nesse processo relacional é justamente o de promover o pertencimento, o reconhecimento por parte dos indivíduos através de práticas que repetidamente reproduzem processos discursivos e seus valores.

O autor busca uma descrição da dinâmica social pelo desenho de um cenário em que a sociedade estruturada em instituições *repressoras* e *alienadoras* do indivíduo coopta seus agentes a tomarem lugares de atuação definidos previamente, estabelecendo uma relação para o sujeito com a estrutura social de reprodução do dito e do posto por ordens superiores a sua atuação, sem, contudo, se presentificarem como superiores, apenas como naturalmente recortadas por seus espaços de atuação. Disso resulta uma forma de ver a constituição subjetiva como um repositório de sentidos oriundos do eixo central-racional do sistema social. Para Althusser é a existência desse eixo que torna as práticas políticas concretas e naturais.

As teses althusserianas contribuem para o entendimento das relações de alienação e opressão pelo viés institucional quando entendem tais relações sempre na esfera dos Aparelhos Repressores de Estado (ARE) e dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) como constituintes do que se convencionou por Estado e seu status de poder legítimo:

O Estado é – portanto, sob o poder de Estado, encontra-se por um lado, o Aparelho repressor de Estado e, por outro, os Aparelhos Ideológicos de Estado. A unidade do Aparelho de Estado com os Aparelhos Ideológicos de Estado é garantida pela política de classe dos detentores do poder de Estado que atua na luta de classes, diretamente, pelo Aparelho repressor do Estado e, indiretamente, pela realização da ideologia de Estado nos Aparelhos Ideológicos de Estado (2008, p. 162)

Althusser assim descreveu as duas instâncias de reprodução como braços do Aparelho de Estado:

O Aparelho Repressor de Estado (Governo, Administração, Forças Armadas, Polícia, corpos especializados de repressão, Tribunais, magistratura, prisões, etc.). Esse aparelho é um corpo único, centralizado;

Os aparelhos ideológicos de Estado (Escolar, religioso, familiar, político, sindical, de informação, cultural, etc., nas nossas Formações Sociais). Esses Aparelhos são múltiplos, relativamente independentes e unificados como sistema distinto, em sua totalidade ou em parte, da Ideologia de Estado. ( 2008, p. 118).

Ambas categorias de aparelhamento do poder de estado formam uma unidade alinhada ideologicamente aos objetivos da classe que detém o poder de Estado. Pela dinâmica do alinhamento ideológico dos aparelhos de estado, fica instalada a legitimação e a manutenção de determinada classe de poder a qual mantém invariavelmente as condições de produção do modo de produção que lhe é inerente. A reprodução das relações de produção, o posicionamento ideológico “natural” dos agentes da produção no sistema são efeitos de um conceito fundamental numa sociedade classista: a divisão. Nesse sentido, o trabalho ideológico para Althusser proporciona um processo de inculcação tão natural quando o fato de o sujeito ser humano:

Segue-se que, tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma ‘evidência’ primeira (as evidências são sempre primeiras) [...] Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusive as evidências da ‘transparência’ da linguagem), a *evidência de que vocês e eu somos sujeitos é um efeito ideológico elementar*. Este é, aliás, o efeito característico da ideologia – impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de ‘evidências’) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no ‘silêncio da consciência’): ‘é evidente! é exatamente isso! é verdade!’ (ALTHUSSER, 2001, p.95).

Ao lançar mão do conceito de Aparelhos de Estado, Althusser permitiu uma compreensão da organização social e de sua legitimidade provocando um olhar para o termo Ideologia ligado às formas materiais de produção social das relações históricas entre indivíduos:

...os Aparelhos Ideológicos de Estado não podem ser ditos repressores no mesmo sentido em que se fala no “Aparelho de Estado” já que não utilizam, por definição, a violência física. Com efeito, para funcionarem junto à sua clientela, a Igreja, a Escola, os partidos políticos, a imprensa escrita e a rádio-televisão, a atividade editorial, os espetáculos, o esporte não recorrem à violência física, pelo menos, de maneira dominante e visível...É livremente que se vai à igreja, à escola, embora esta seja ‘obrigatória’... (2001, p. 105).

Ao pressupor que ideologia não é um conjunto de crenças ilusórias, criadas pela superestrutura do corpo social para dar à infraestrutura a sensação errônea de pertencimento, de reconhecimento a uma verdade pragmaticamente construída, Althusser presume um olhar teórico-crítico para o fato de que nem a ideologia cria instituições superestruturais nem é criada por elas. Frágil é a crença na existência de um momento de pré-concepção, de um

estado não-ideológico. Pelo contrário, Althusser pressupõe uma relação orgânica de tensionamento entre bases e instituições (infraestrutura e superestrutura) que, através das condições históricas de sua concepção, de sua constituição produzem relações socialmente e politicamente legítimas e que, invariavelmente, geram efeitos que refletem no todo da sociedade, refletem nos recortes de classe, nas formas de sua atuação, nos lugares de enunciação, nos espaços de tensionamento, de enfrentamento: “não são as instituições que ‘produzem’ as ideologias correspondentes; pelo contrário, são determinados elementos de uma Ideologia (a Ideologia de Estado) que ‘se realizam’ ou ‘existem’ em instituições correspondentes, e suas práticas” (2001, p. 109). A ideologia, nesse diapasão, está numa ordem orgânico-relacional, ela não é de forma alguma gestada fora das relações entre bases e superestruturas.

Pensando na Ideologia de Estado, aparelhada por instituições repressivas e ideológicas às quais denominou Aparelhos Repressores de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado (ARE e AIE) que, em suas práticas a reproduzem, Althusser presume que esse processo de retroalimentação gera um conjunto de práticas ideológicas secundárias que permitem ver como, longe de um conceito de ideologia espontânea, as práticas se fazem produtoras de ritos ideológicos, de sujeitos ideológicos. Falamos de uma rede em que figura imprescindível definir o papel das chamadas *Formações Ideológicas*.

Para tanto, entendemos que não existe Ideologia determinante, mas formações ideológicas que incorporam estruturas sociais e deflagram um intenso processo de encadeamento relacional no corpo social. Nesse passo, obtuso é o processo que procura definir de forma estanque em que lugar estão a Ideologia e as estruturas que perpetuam seus valores. Inócua é qualquer movimento que entenda a ideologia e as estruturas com seus ritos ideológicos fora de uma relação dialetizada e contraditória de constituição sócio-histórica. O conceito de formação ideológica contribui com a teoria no que tange ao exercício de um olhar crítico para as práticas ideológicas, para formas instituintes de ritos, de crenças e de subjetividades.

Dividida em Subprodutos, a Formação Ideológica, que define a Ideologia de Estado, capilarizam-se nas várias instâncias da vida social através dos ritos institucionais. Assim, a Ideologia do Estado e sua materialização, conforme um cenário específico no recorte histórico de produção, não existe como unidade teórico-conceitual deflagradora de práticas e crenças, mas existe pela pulverização de seus conceitos em práticas institucionais no sistema dos

Aparelhos Ideológicos de Estado, entre eles, julgamos oportuno mencionar: a instituição escolar e suas diversas formas materiais de existência, entre elas a EaD que configura uma prática no curso do desenvolvimento das políticas em educação relacionada ao aparelho escolar. A EaD está situada no campo da prática (re)produzindo sentidos que são efeitos de formação ideológicas centradas no processo de alinhamento de subjetividades a saberes do tecnicismo.

(...) as formações ideológicas que podem ser relacionadas às práticas em ação nessas instituições. São não o produto das ideologias primárias realizadas nas instituições, mas subprodutos dessa ideologia, enquanto produtos das práticas em ação nessas instituições. Que haja também relações diretas entre as formações ideológicas primárias, externas, e as sub-formações ideológicas secundárias, internas às instituições (...) (2001, p. 111).

Mesmo correndo o risco de sermos tautológicos, é oportuno ratificar que a relação entre a formação ideológica primária e seus subprodutos não corre pela via da reflexividade pura. É preciso ter em conta que o momento histórico e seus recortes de classe são os reais produtores das relações ideológicas que pautam o real. A ideologia se nutre da prática, dos processos reais de produção e reprodução tanto em seus aspectos materiais como imateriais. Por isso, a formação ideológica que tem por função determinar as instâncias institucionais e suas práticas, não o faz puramente, sem antes passar pelo crivo das práticas relacionais no seio das instituições. É legítimo, nesses termos afirmar que as instituições, na rede de Aparelhos de Estado, matizam formações ideológicas que são produtos das práticas ideológicas de classe, efeitos dos processos de tensionamento real. Outrossim, nem sempre a condição da Ideologia de Estado é ser pacífica ou meramente diretiva.

A partir do entendimento de que o funcionamento ideológico se traduz no processo de assujeitamento/ interpelação, o conceito de subjetividade, nesse diapasão, é constituído com base no entendimento da existência de um processo de modelação social. Althusser busca deflagrar a compreensão de que a relação dos sujeitos com as estruturas sociais, políticas históricas não pode ser dimensionada pela polaridade entre estruturas micro e estruturas macrossociais, segundo a divisão social entre infraestrutura e superestrutura. Sequer devemos pensar que a Superestrutura tem o poder decisório e regulador do corpo social deflagrando práticas ideológicas criadas por si e para si. Tal interpretação é demasiado pragmática ao passo que a concepção althusseriana busca entender a subjetividade longe de uma pura fenomenologia para dimensioná-la como parte de uma proposta científica de entendimento da formação social. O sujeito (efeito ideológico) ocupa determinados lugares numa formação social, lugares recortados pela dinâmica de interpelação ideológica que se materializa nas

várias instâncias da vida social, desde as relações mais simples como as familiares até relações complexas como as do mundo do trabalho. A ideia de um sujeito indiviso, unificado, plenamente realizado é o efeito ideológico último de todo o processo de interpelação.

Ao enfatizar que “só há prática através de e sob uma ideologia”, e que “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (2001, p.93), as percepções, apreciações, escolhas dos sujeitos correspondem a sua localização na estrutura social. O papel da ideologia ancora-se na produção de laços sociais, na produção e reprodução de relações inextrincavelmente condutoras da atuação subjetiva em relação ao seu papel nas instituições. Esses laços alimentam-se da crença, da perpetuação de saberes vividos pelos indivíduos em sua condição de seres sociais, históricos e políticos. É nesse ponto fundamental que está contida a noção de inconsciente, dado que o sujeito não acede à sua condição de indivíduo interpelado, mas reconhece-se num contexto social, apropria-se de práticas e condutas condizentes com seu papel no teatro social.

Retomemos Althusser (2008, p. 203) quando defende a tese de que “A ideologia é uma ‘representação’ imaginária da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” e nos conduz à interpretação de que o sujeito interpelado produz sentidos para sua existência, para as formas materiais que concretizam seu estar no mundo, num coletivo, numa sociedade, numa estrutura familiar. Esse sujeito faz de seus atos o reflexo da representação que tem de si e do outro, ocupa lugares, produz bens, consome bens, trabalha, estuda, mantém relações afetivas, relações profissionais baseadas, sobretudo, na forma com que se percebe nessas relações. Os lugares do marido, do pai, do patrão, do empregado, do consumidor, do aluno definem-se pela leitura de si e do mundo ao seu redor. Que essa leitura apareça ao sujeito como a única possível, que seu estado social lhe pareça o único condizente e adequado para si são efeitos ideológicos capazes de construir barreiras sociais intensas como aquelas que definem quem são as elites formadas em instituições universitárias tradicionais e quem são aqueles que, não podendo ocupar o lugar de elite, recebem uma instrução julgada “adequada” ao seu perfil histórico.

### **1.6 Relações entre Formação Ideológica e Formação Discursiva**

A questão da existência de um sujeito do discurso em nível empírico traz para nós a instância do indivíduo assujeitado e impelido a ocupar um posicionamento subjetivo no processo discursivo. Assim, no nível da empiria, o indivíduo se faz presente como alguém que

está num lugar social ao passo que é a partir deste lugar, constituído no seio das relações de produção materiais, pelos processos desiguais de delineamento dos estratos sociais que este sujeito apropria-se das formas de enunciação. Esta seção desenvolverá os conceitos de Formação Discursiva<sup>24</sup> (FD) e Formação Ideológica<sup>25</sup> (FI) em suas relações na produção de sentidos.

Para a AD, o processo de resignificação, de retomada, de deslocamento dos saberes historicizados passa pelo crivo dos processos discursivos de formulação e de reformulação de saberes instituídos em relação a redes de outros saberes com os quais dialoga. Com Courtine (2009), evidenciamos o papel da historicidade na constituição de sentidos:

Toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – faz circular – formulações anteriores, já enunciadas. (...) Toda formulação apresenta em seu “domínio associado” outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos; mas toda formulação mantém igualmente com formulações com as quais coexiste (seu “campo de concomitância”) ou que lhe sucedem (seu “campo de antecipação”) relações cuja análise inscreve necessariamente a questão da duração e da pluralidade dos tempos históricos... (COURTINE, 2009, p. 104).

As enunciações carregam o peso de sua história, por isso todo discurso, determinado por sua exterioridade, remete a outros discursos, que se acham presentes nele como uma ausência necessária. Contudo, para que haja a linearização, um espaço de identificação permite a retomada de saberes por sujeitos ocupantes de espaços de dizer. Este é o espaço da relação com o saber próprio de uma determinada região de conhecimento indicativa daquilo que pode e deve ser dito. Na rede de conceitos forjados pela teoria pecheuxtiana é fundamental para o entendimento do processo de filiação do sujeito a saberes de determinadas ordens a concepção de Formação Discursiva (FD). A FD tem o papel essencial de produzir uma identificação do indivíduo com os saberes que a constituem; saberes recortados segundo Formações Ideológicas (FI) que condicionam seu funcionamento.

---

24 Este conceito foi delineado a partir das formulações de Michel Foucault em “Arqueologia do Saber” (1969), buscando a noção de dispersão e de elo que liga os enunciados dispersos na história a uma regularidade. Foucault, segundo Courtine (1981, p.33) *buscava interrogar as condições históricas e discursivas, dentro das quais se constituem os sistemas de saber. A AD agrega este conceito a seu campo teórico reformulando alguns aspectos basilares para que se possibilite uma análise materialista (de bases históricas) dos processos de enunciação. No dizer de Courtine: “Pêcheux desenvolveu uma crítica marxista da conceituação foucaultiana de discurso, do ponto de vista da categoria da contradição e concluiu sobre a necessidade ‘de uma apropriação do que o trabalho de Foucault contém de materialista’ (1981,p.33).*

25As FI constituem um complexo conjunto de representações que remetem a lugares (posições) diferentes. Elas produzem formações imaginárias (representações) que atribuem lugares, papéis ideologicamente marcados para os sujeitos.

Intrincadas no *Interdiscurso*<sup>26</sup> (o todo complexo com dominante das FD's), as FI separam-se segundo sua especificidade, determinando, regionalizando cada FD. Toda FD dissimula essa imbricação, produzindo para o sujeito uma ilusão de transparência do sentido que nela se forma. Esse mascaramento é que permite ao sujeito pensar-se fonte do sentido e manipulador de seu discurso. Para tanto, o sujeito identificado a uma FD encontra uma posição enunciativa que “chama” de “sua” pelo fato de que se julga na fonte do dizer (Esquecimento nº 2).

Nesse sentido, assim como o enunciado é da ordem da retomada, a enunciação está na ordem da atualização. Constatada na confluência entre uma ordem de retomada e uma ordem de atualização, a FD tem o papel essencial de produzir uma identificação do indivíduo com os saberes que a constituem, saberes recortados segundo as FI que determinam esse espaço de enunciados possíveis, a que chamamos, conforme Pêcheux (1997b) famílias parafrásticas. O sujeito, ao enunciar de um lugar específico, sem perceber, está num lento processo de vinculação com os saberes de uma FD. Com efeito, e com base no que já explanamos, este é um trabalho lento e silencioso, apagado para o próprio sujeito, que enuncia de um lugar que julga próprio e singular. Pêcheux (Ibid) assim explica: “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (p. 214).

Courtine (1982) traz, nesse sentido, proposições que articulam a relação de FD com FI. Para o autor (p.34-35):

- instância ideológica realiza, sob a forma de uma contradição desigual no interior dos aparelhos, uma combinação complexa de elementos sendo cada um deles uma FI. As FI possuem ao mesmo tempo um caráter ‘regional’ ou específico, e comportam as posições de classe;
- as FD são componentes interligadas das FI. Isso implica que as FD que constituem a mesma FI possam ser distinguidas umas das outras (em função, por exemplo, de sua ‘especialização’), mas sobretudo que as FD que dependem de FI antagônicas, aliadas... mantêm entre elas as relações contraditórias, que se inscrevem necessariamente dentro da materialidade mesma dessas FD, ou seja, dentro de sua materialidade linguística;

---

<sup>26</sup>O interdiscurso corresponde a uma memória do dizer. Estando fora da FD, trata-se do lugar onde se constituem os objetos do saber, os enunciados que as FD recortam em seus domínios. É no interdiscurso que os sujeitos têm disponíveis dizeres, já-ditos que compõem sua enunciação. O interdiscurso é o lugar em que todos os já-ditos permanecem latentes para atualizar-se no discurso de cada sujeito, em sua posição no interior de cada FD específica.

- é no interior de uma FD que se realiza o ‘assujeitamento’ do sujeito (ideológico) do discurso;

Esse retorno que se projeta no discurso, está constituído em AD no conceito de *pré-construído*<sup>27</sup>. Os pré-construídos ou já-ditos trazem a real dimensão do que é impossível de apreender numa ordem lógico-matemática de análise das línguas, dos sujeitos e dos sentidos, uma vez que não há como delimitar a relação do sujeito com aquilo que o representa e que nele se representa. A modalidade do pré-construído regula a identificação enunciativa, marca o dizer, incide sobre ele como um retorno de um exterior que define a enunciação. É no interdiscurso que esses elementos pré-construídos se encontram sob a forma de uma memória que está associada “à existência histórica do enunciado no interior das práticas discursivas regulamentadas pelos aparelhos ideológicos e visa os discursos que ‘são ditos, permanecem ditos e ainda estão por dizer’” (COURTINE, 1982, p.53).

O interdiscurso materializa-se no fio do discurso - *intradiscurso*. Temos por intradiscurso o elemento que representa o efeito de encadeamento da memória discursiva, materializando todos os processos históricos de constituição de saberes, na língua, o que “consistiria numa discrepância pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’”(PÊCHEUX, 1997b, p.156). O interdiscurso é linearizado e materializado linguisticamente através de um processo de articulação que promove a clivagem da materialidade linguística por dizeres outros, exteriores e que determinam os conteúdos do que está sendo formulado. A existência de um enunciado está ligada ao efeito de repetibilidade, pois formulações anteriores, já enunciadas pairam no interdiscurso e se atualizam a cada apropriação do dizer por um sujeito enunciador interpelado. Assim, a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos. Vemos que, diferentemente das abordagens estruturalistas da língua, esta, em AD, é estudada em uma relação que transborda a ordem sintática, conteudista e de encadeamentos axiomáticos de elementos linguísticos:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, se encontra na confluência dos

---

<sup>27</sup>A constatação da existência de um elemento pré-existente que cliva (leva ou livra) a estrutura da língua aparece nos estudos da linguagem sob vários aspectos. Na linguística de texto, por exemplo, muitas foram as formas de caracterizar os elementos estranhos à ordem sistemática dos enunciados como os chamados implícitos, os pressupostos, os subentendido. O que notoriamente se destaca na teoria discursiva em estudo é que o entendimento da materialidade do pré-construído na língua não é apreensível por uma análise simplesmente conteudista e sintática de encadeamentos pragmáticos.

dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 2001, p. 33).

O modo material de existência da memória discursiva é a linearização intradiscursiva do enunciado atualizado pela enunciação, uma vez que os enunciados têm uma constituição histórica, existem no tempo e na memória, tornando-se objetos de saber próprios de determinadas regiões de conhecimentos, de espaços regionalizados de agenciamento subjetivo, portanto, os enunciados são elementos passíveis de retomada por sujeitos estabelecidos como tais em espaços específicos de dizer e esses sujeitos, tomando para si posições nesses espaços de dizer historicamente marcados, retomam os enunciados, elementos de referência, que definem as formas de saber que podem e devem ser ditas. O intradiscorso de uma sequência discursiva aparece como o lugar onde se realiza a sequencialização dos elementos de saber, onde o Enunciado aparece linearizado, apropriado por um sujeito enunciator, ocupando uma determinada posição de sujeito no interior de uma rede de saberes. O fio do discurso, a linearização do intradiscorso é o lugar onde se manifesta o imaginário no discurso, conforme Courtine, onde o sujeito enunciator é produzido na enunciação como interiorização da exterioridade do enunciável

Segundo Pêcheux:

[...] o 'pré-construído' corresponde ao 'sempre-já-aí' da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e seu 'sentido' sob a forma da universalidade (o 'mundo das coisas'), ao passo que a 'articulação' constitui o sujeito em sua relação com o sentido, de modo que ela representa, no interdiscorso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito* (1997b, p. 164)

A noção de pré-construído intervém para o alcance de uma teoria materialista dos sentidos, das representações e do pensamento nos processos discursivos, dado que leva a pensar a língua em sua historicidade, ligada sempre a um antes que produz efeitos sobre sua materialidade. O trabalho dos sentidos é recursivo, eles são ligados a e advindos de práticas sociais, ideologicamente determinadas que se refletem nos processos enunciativos<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup>Materialmente, a enunciação na linearidade da língua traz clivagens que rompem com o fio da julgada literalidade, da homogeneidade para, enfim, encadear contradições próprias à constituição significante. Um exemplo típico desse movimento na língua é encontrado nas formas de modalização dos enunciados, nas formas de predicação, de articulação oracional via elementos de coesão. A linguística do texto traz abundantes formas de utilização dos recursos coesivos, modalizadores e predicativos como formas de apreensão dos sentidos globais de textos, contudo, falta-lhe a noção de contraditório como essencial, de enunciado como um fragmento de uma rede de outros enunciados aos quais está filiado histórica e socialmente. Falta-lhe perguntar: por que o sujeito enunciou assim e não de outra forma?

Courtine explicita essa relação ao dizer que o sujeito enunciador é, nessa perspectiva, produzido como um efeito das modalidades desta identificação, da qual emanam posições-sujeito. Para Courtine ainda

A caracterização do interdiscurso de uma FD é, portanto, um ponto crucial da perspectiva desenvolvida por Pêcheux: é a partir do interdiscurso que poderão ser analisadas as modalidades de assujeitamento. Com efeito, o interdiscurso é o lugar dentro do qual se constituem, por um sujeito falante produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos que esse sujeito enunciador se apropria para fazer os objetos de seu discurso, assim que as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência a sua proposição, dentro disso que nós chamaremos, de acordo com Pêcheux (1975), o intradiscurso da sequência discursiva que ele enuncia. (1982, p. 35)

Enunciar, segundo esse entendimento, é tomar uma posição, é apropriar-se da língua em condições determinadas sócio-histórica e ideologicamente e, por isso, é estar no domínio da repetibilidade (mascarada por uma 'faixada' de evidências), pois a ideologia faz com que, no discurso do sujeito, apareçam marcas de outros discursos que o determinam, que o identificam como sujeito desta ou daquela FD, através do que se convencionou chamar pré-construídos.

### **1.7 No interior da Formação Discursiva os lugares de enunciação: sobre a posição-sujeito**

Estando o conceito de FD condicionado à regulação de saberes – estabelecendo para o sujeito aquilo que pode e deve ser dito, esses saberes pavimentam seus sentidos na relação com o interdiscurso que corresponde a uma memória do dizer relativa a formações ideológicas que, segundo sua especificidade, regionalizam os saberes da FD. Toda FD dissimula sua imbricação ao conjunto das formações ideológicas, produzindo para o sujeito uma ilusão de transparência do sentido. Assim, ao dizer-se 'eu' – assumindo uma posição enunciativa – o sujeito crê estar na origem do sentido, todavia, ele ocupa uma posição numa conjuntura dada de enunciação. Diante disso, esta seção orienta uma reflexão sobre o modo como os sujeitos ocupam lugares de enunciação, o que, em nível teórico-metodológico, foi cotejado por Pêcheux no conceito de posição-sujeito (PS).

Não basta mencionarmos a existência de lugares de enunciação (voltemos aos pontos A e B tomados por Pêcheux em 1969 e 1975) que são engendrados a condições específicas de produção de discursos, é preciso atentar para que esses lugares que determinam os processos de enunciação estão vinculados a redes de significados que os sustentam e de onde emanam determinados sentidos. Conforme Pêcheux e Fuchs:

Queremos dizer que, para nós, a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a 'matriz do sentido' [...] é a partir da relação no interior desta família que se constitui o sentido. (1997c, p.169).

Enunciar significa, nessa ordem, tomar lugar num domínio em que os saberes se especializam, se regionalizam de acordo com os recortes que a ideologia produz através da FI. A enunciação sai do lugar comum e se direciona ao entrecruzamento da língua com a ideologia e com a história. Sendo a FD, portanto, uma referência (direcionada pelo ideológico) para os sentidos que nela circulam, os sentidos se movimentam diferentemente, de acordo com as FD em que estão aportados, dado que a língua é a mesma, mas nós não somos indiferentes a ela<sup>29</sup>, pois enunciamos de lugares diversos que direcionam nossa interpretação. Por isso, é salutar percebermos que sujeito e sentido são efeitos e não fontes ou pontos de estagnação da linguagem.

Essa é a essência do assujeitamento: a interpelação ideológica cria a evidência de um sujeito único e fonte de todo sentido, autônomo. Essa evidência faz parte da necessidade de apagamento do processo de interpelação do sujeito ideológico, para que este "pense" que se encontra na origem do dizer. Nas palavras de Pêcheux

Sob a evidência de que 'eu sou realmente eu' (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas 'ideias', minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio (1997b, p. 159).

O sujeito, ao enunciar, vincula-se aos saberes da FD, assumindo uma posição subjetiva de enunciação chamada de *posição-sujeito*, invariavelmente ligada à noção de sujeito como efeito. Pêcheux (Ibid) assim especifica: "os indivíduos são "interpelados" em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (1997b, p. 214).

No que concerne ao processo de assujeitamento faz-se necessário ressaltar ainda que ele não se dá diretamente na FD, ele passa por uma mediação da chamada *forma-sujeito*<sup>30</sup> que tem o papel fundamental de regular o dizer das diferentes posições-sujeito que nela convivem. Aí se concebe o sujeito, em AD, como efeito de uma identificação inconsciente, dado que para ele não há percepção de sua vinculação à forma-sujeito da FD. Voltando a Pêcheux:

---

<sup>29</sup>Reportamo-nos a uma referência que Michel Pêcheux (Semântica e Discurso, 1975) faz a Stalin.

<sup>30</sup>Termo cunhado por Althusser e realocado para a AD a fim de designar um sujeito universal que representa, para o sujeito ideológico, a unidade com a qual se identifica. A forma-sujeito apresenta-se na AD como historicamente determinada. É ela que regula o dizer das diferentes posições-sujeito.

[...] diremos que a forma-sujeito (pela qual o 'sujeito do discurso' se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso aparece como o puro 'já-dito' do intra-discurso, no qual ele se articula por 'co-referência' (1997b, p.167).

Estabelecem-se relações imaginárias para o sujeito da enunciação que em seu lugar subjetivo é também efeito. Nesse sentido, a materialização discursiva de saberes, pelo viés da articulação enunciativa, é um dos efeitos de uma relação de espelho que se produz entre os sujeitos do nível da enunciação e o sujeito do nível do enunciado da FD, sendo este o sujeito refletido naquele. É tão intensa tal relação que o sujeito enunciador credita a si a origem do saber articulado em sua enunciação. Quando diz "EU", o sujeito da enunciação está, sem saber, fragmentado pelos saberes que o constituem e que o definem como efeito-sujeito. O sujeito enunciador, no nível da formulação, depara-se com o sujeito do saber próprio da FD marcado no pré-construído. O sujeito da enunciação não é, portanto, o sujeito do enunciado, uma vez que o nível do enunciado traz para o sujeito da enunciação as articulações próprias dos saberes da forma-sujeito da FD. Cada processo de formulação desencadeado por um sujeito enunciador é recortado no espaço dos enunciados possíveis e das posições de sujeito constituídas numa instância interdiscursiva de articulação de pré-construídos e de saberes em constante associação. Assim, o sujeito da enunciação é desde sempre fragmentado e desdobrado em vista dos espaços de enunciação em que é alocado.

Acrescentamos a isso que a relação de espelhamento nem sempre produz o efeito idêntico, de forma que o espelho reflete o outro que invariavelmente constitui os lugares de enunciação. Nas diferentes etapas do processo de interpelação, de reconhecimento da posição-sujeito em relação à forma-sujeito, as ideologias sofrem, em medida bastante desigual, a influência de outros saberes, de outras linhas ideológicas, o que coloca para a forma-sujeito, um espaço não só de reconhecimento, de alinhamento subjetivo manifesto nas posições-sujeito, mas seu estranhamento, seu desalinhamento em relação aos saberes da do sujeito universal.

Há que se constatar que as posições-sujeito desestabilizam a homogeneidade da forma-sujeito, visto que os sujeitos, ao se identificarem com a forma-sujeito de uma FD, o fazem de modos particulares, o que instaura diferentes posições-sujeito no interior de uma FD. Courtine lança mão da categoria da contradição e da heterogeneidade para retirar a FD da noção de

pura repetibilidade<sup>31</sup>. O processo de assujeitamento tem falhas que tornam a FD permeável por ordens discursivas que nem sempre são consoantes. Pêcheux vislumbrou três processos de relação do sujeito com a forma-sujeito de uma FD. Trata-se das modalidades enunciativas que se manifestam no interior da forma-sujeito, na medida em que o interdiscurso continua a trabalhar na identificação ou na contra-identificação do sujeito com os saberes. São elencadas:

- a) Uma posição enunciativa relativa ao processo de *reduplicação* da forma-sujeito, ou seja, há um movimento de paráfrase dos saberes pelo processo de plena identificação. Este é o bom sujeito.
- b) Uma posição enunciativa de *contra-identificação* em relação à forma-sujeito. As posições-sujeito entram em tensão em relação aos saberes ‘evidenciados’ pela forma-sujeito, contudo, sem dela se desvincularem. Surgem aqui posições-sujeito discrepantes em sua relação com a forma-sujeito. Trata-se do mau sujeito.
- c) Uma posição enunciativa de *desidentificação* em relação aos saberes da forma-sujeito de uma FD, pois em consonância – em processo de identificação – com saberes de uma FD divergente.

As modalidades que fragmentam a forma-sujeito indicam que, desde que começa a haver uma contra-identificação, produz-se uma falha no ritual de assujeitamento, no sentido de que a sujeição, a adesão do sujeito a determinações começa a se desestabilizar e novos agenciamentos subjetivos já fazem parte do processo de constituição do sujeito em sujeito de outros discursos. Subjacente à necessidade de desestabilização já estão se constituindo novas formas de adesão, uma vez que o processo de contra-identificação/desidentificação inicia no momento em que o sujeito identifica-se com novas formas de produção de sentido – a constituição de novas posições-sujeito numa FD ou a passagem à esfera de saberes que constituem outras FDs. Ao passo em que a contrad-identificação mantém o sujeito no quadro de saberes da FD pela qual sua posição-sujeito é determinada, a desidentificação traz subjacente uma (RE)identificação, com outros saberes, de outras Fd's. Pêcheux (1997) assim conceitua dizendo que algumas práticas realizam

*Uma dessubjetivação do sujeito*, isto é, promovem um tipo de anulação da forma-sujeito (desassujeitamento, ruptura ou fragmentação do sujeito, como o sugere atualmente uma certa concepção formalista de “escritura”)? *A resposta é não*, a menos que se queira justamente recair no mito teórico e político do “fim das ideologias”. Na realidade, o funcionamento dessa terceira modalidade constitui um trabalho (transformação-deslocamento) da *forma-sujeito* e não sua pura e simples *anulação*. Em outros termos, esse efeito de desidentificação se realiza

---

<sup>31</sup> Importa constatar que Pêcheux já vislumbrou em “Semântica e Discurso” (1975) a não homogeneidade da FD e da forma-sujeito. Para isso, elencou três categorias de relação das posições sujeito com a forma-sujeito: a plena identificação, a contra-identificação e a desidentificação.

paradoxalmente por *um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas de “tipo novo”* (1997, p. 217).

Um processo de dessubjetivação para Pêcheux não é uma depuração conceitual, mas a constatação do poder transformador inerente ao olhar materialista e dialético, pois, em todo reconhecimento há uma contradição: a própria diferença é uma contradição. O que significa a aparição de um novo processo? Significa que a antiga unidade e os contrários que a constituíam cederam lugar a uma nova unidade, aos seus novos contrários, começando então um novo processo, que substituiu o antigo. O processo velho concluiu-se, o novo surge. E, como o novo processo contém novas contradições, ele começa a sua própria história de desenvolvimento das contradições. Todavia, a predicação “novo” não comporta aqui status de essencialismo fundante, mas de reintegração de espaços de dizer e de subjetivação, espaços cujos lugares encontram-se vazios, nunca ociosos, pois no movimento histórico estão aguardando seu retorno pelo viés da subjetivação.

Os agenciamentos subjetivos produzem um sujeito enunciador que representa na língua o retorno do exterior no interior da enunciação. A partir disso, encontramos a subjetividade como uma instância imaginária de posicionamentos discursivos no âmbito da apropriação de saberes de uma FD, sendo o Sujeito Universal (SU), a forma-sujeito (FS), a Posição-Sujeito (PS) e o Sujeito Enunciador (SE) projeções imaginárias que agenciam o indivíduo (empírico) a sujeito de enunciação. É o que Courtine (p. 102) designa por: “Chamar-se-á domínio da forma-sujeito o domínio de descrição da produção do sujeito como efeito no discurso”.

Um conceito antes de estruturar-se e legitimar-se no espaço e tempo, numa determinada linha teórica, imbrica-se em condições específicas, abstraindo daí suas características. Por isso, nesta tese, ao pensarmos o homem, imerso numa situação de aprendizagem que presume a distância entre os pares (professores-alunos), não é pensá-lo abstraído de todo potencial transformador e apanhado pelo viés das transformações históricas, sociais e políticas unicamente exteriores sob a forma de contextos de formatação subjetiva, pelo contrário, é colocá-lo como mediador entre aquilo que chega até ele e dele parte ressignificado como agente em processo de constante ressubjetivação.

É no instante do retorno de uma ordem de saber, de um sujeito do saber de uma determinada FD que os imaginários se instituem e corporificam como efeitos das práticas de reprodução. Para o sujeito enunciador, em sua pragmaticidade óbvia, trata-se da clareza de suas intenções de dizer, de ser, no entanto, o que não é claro para este sujeito da enunciação é

que sua constituição como tal é clivada pelo sujeito dos Enunciados repetidos, refletidos em sua fala e que, ademais, esse reflexo é constituição imaginária do lugar social ocupado por este sujeito. Seriam os pontos A e B que Pêcheux (1997a) determinou, em 1975, como as projeções imaginárias que se formam no acontecimento da enunciação, já que os lugares de onde o sujeito enuncia e para onde remete seu enunciado aparecem para ele em sua condição de empiria, visíveis, passíveis de uma linearidade significativa.

Não estamos falando de um sujeito que determinado, torna-se uma ferramenta a serviço de uma ordem. Afirmar isso seria desconsiderar a constituição histórica de formação dos sujeitos e de sua transformação. O que queremos dizer com a concepção de um sujeito ideologicamente determinado pelas formas inconscientes de estruturação social, é que o indivíduo reconhece-se pelo outro, pela projeção social que vê no outro. O sujeito não é uno e único, não existe sem uma relação fundamental com os espaços coletivos que o animam a ser sujeito social, político. A subjetividade, portanto, define-se pelo que é e pelo o que não é, a fim de que em sua existência contraditória, possa entender-se em seu lugar social. Assim, a questão do inconsciente e da determinação passa por um entendimento mais complexo das relações sociais, das projeções existentes entre os sujeitos em seus lugares sociais, em formações sociais a partir dos quais assumem posições enunciativas. Tal entendimento decorre da percepção do lugar do outro, do que me diferencia em relação ao outro, de como me reconheço neste lugar e por que me reconheço ocupando este lugar. Contudo, as formas como me constituí sujeito de várias instâncias sociais, é exercício histórico e social anterior a mim, pois fui constituído no coletivo que me foi apresentado e do qual herdo meus posicionamentos, minhas contradições. Por conseguinte, ao pensarmos no sujeito determinado por sua condição inconsciente de ser ideológico, não podemos tê-lo como um sujeito aprisionado e incapaz de mover-se nos meandros da história.

Do exposto até agora, temos que os processos de subjetivação, constituídos nas contingências históricas, na multiplicidade de agenciamentos enunciativos, passam, portanto, a dizer sobre o indivíduo e seu lugar social. E o processo de enunciar, de colocar-se num espaço de produção de sentidos requer um olhar específico para as condições de produção e de formação do sujeito e dos processos discursivos subjacentes à materialização linguística. Isso nos conduz, por ora, ao entendimento sobre como, em AD, o analista de discurso se debruçará sobre a materialidade linguística e realizará gestos de leitura e interpretação que conduzam ao desdobramento dos lugares de enunciação, dos processos de intervenção sócio-

histórica e ideológica que definem a posição-sujeito e o que *pode e deve ser dito* na contingência do aparecimento do enunciado.

No próximo capítulo trataremos das condições de formação dos saberes tecnicistas que amparam a produção dos conceitos de instrução programada e sua instauração, no domínio das políticas educacionais, através dos projetos de educação/ensino a distância ao longo do século XX, bem como sobre o processo de implementação do ideário tecnicista no Brasil como recorte histórico das práticas profissionalizantes de formação subjetiva. Seguem-se a essa reflexão dois movimentos analíticos dos corpora de arquivo desta pesquisa a partir dos sabres da FDJEaD e da FDMEaD.

## **2. CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SABERES QUE INSTITUCIONALIZAM A EaD: A FORMAÇÃO IDEOLÓGICA TECNICISTA**

Pensando que o enunciável encontra-se num plano exterior ao sujeito, que este sujeito enunciador constitui-se como tal pela identificação ideológica com uma rede de saberes históricos e que, toda enunciação é efeito dessa identificação na qualidade de retomada, importa-nos investigar como os saberes sobre a EaD se constituem historicamente no recorte específico do Brasil, bem como em que momento, no plano das políticas educacionais, a EaD é discursivizada e em que condições de produção históricas isso ocorre. Diante desse cenário, buscamos evidenciar como os enunciados produzidos no âmbito das formulações históricas sobre EaD e sobre sua inserção no plano das políticas educacionais corroboram para a constituição de um conceito de subjetividade alinhada aos pressupostos ideológicos do tecnicismo (FI Tecnicista), em sua relação de constituição de diferentes Formações Discursivas como a FDJEaD e a FDMEaD, analisadas, neste capítulo, em sua especificidade de constituição dos espaços da EaD e de seus agentes.

Ao longo deste capítulo, procuraremos identificar as pistas da constituição do sujeito no discurso legal. Para tanto, retomamos as perguntas de pesquisa e salientamos desdobramentos delas, incluindo:

- 1) Como, pelos processos enunciativos jurídicos e ministeriais, chegamos às redes de saberes que constituem historicamente as subjetividades no campo da EaD?
- 2) Como os saberes da FDJEaD constituem o sujeito (aluno) histórico da EaD?
- 3) Como os saberes da FDMEaD constituíram o lugar de tutoria na EaD?

Este capítulo está organizado em cinco seções, sendo três de natureza teórica e duas de natureza analítica e aborda sequencialmente, na primeira seção, as condições de formação dos saberes do tecnicismo e sua relação com a constituição da Instrução Programada; na segunda, as condições históricas de constituição de uma política tecnicista de educação no Brasil, o que coaduna com a implementação de programas de Instrução de Adultos e corrobora para a legitimação da Educação a Distância no país; na terceira seção, falaremos da compreensão do processo de tecnificação da política educacional e sua relação com o uso de sistemas de EaD a

partir dos processos jurídicos e ministeriais de institucionalização dos espaços da educação a distância e do recorte de público a quem historicamente fora destinada. A quarta e quinta seções cotejam o gesto de análise sobre o corpus de arquivo, direcionando-se a quarta para o processo de formação da Formação Discursiva Jurídica da Educação a Distância (FDJEaD) e a quinta para a Formação Discursiva Ministerial da Educação a Distância (FDMEaD) especificamente no que tange aos processos discursivos sobre a educação a distância desde a implementação do tecnicismo. Nossa proposição delimita-se, portanto, pela constituição da EaD no seio das políticas educacionais como referência à adesão do país à ideologia tecnicista passando pelas formas posteriores de construção de um espaço institucional para esta modalidade.

A seção que segue aborda brevemente características da sociedade industrial e do pensamento tecnicista na entrada do século XX.

## **2.1 Condições de Formação dos saberes tecnicistas**

O conceito de tecnicismo comporta características pertinentes a dois momentos paradigmáticos correspondentes ao que se postulou por modernidade: os movimentos *Racionalistas* e *Cientificistas*, especificamente, o *Positivismo* e a *Revolução Industrial*. Para tanto, as características definidoras da ideologia tecnicista encontram escopo no alinhamento com a ideologia progressista da sociedade industrial e com desenvolvimento do entendimento positivo sobre ciência. Por esta dupla pertença ou filiação, o pensamento tecnicista agrega algumas características salutaras ao seu entendimento como a ênfase nos meios do conhecimento científico, a elucidação dos objetos aos quais tal conhecimento se aplica, a importância da validação do conhecimento em vista de critérios mensuráveis e, por consequência, a necessidade de sujeitos operacionais e funcionais na qualidade de técnicos e especialistas.

O protagonismo da sociedade industrial na organização social e política delineada a partir do século XVIII está atrelado, especificamente, ao desenvolvimento de uma variante histórica do modo de produção capitalista e de seus valores. Mesmo que, no âmago, os modos de expressão da ideologia capitalista se mantenham (relação capital-trabalho-Estado), as formas concretas de constituição do modo de produção alteraram-se em vista do surgimento de processos diferenciados na relação capital-trabalho decorrente da produção de tecnologias<sup>32</sup>. Compatibilizando progresso técnico e novos moldes institucionais criados pela

industrialização dos processos produtivos, a sociedade industrial valida-se pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ambas congregando esforços para a plena consolidação do modo de produção capitalista. A essas características alinha-se a aplicação dos recursos da ciência em todas as esferas sociais que contribuam para o crescimento da produção industrial e da plena racionalização da vida social, enfatizando, portanto, o domínio da razão técnica e operacional, configurando um cenário ideológico sustentado, sobretudo, pelo avanço técnico e científico que orienta o progresso social.

Hobsbawm (2009) coloca o desenvolvimento da sociedade industrial nos seguintes termos: “intrinsecamente caudatária do movimento iluminista e sustentada ideologicamente pelo pensamento progressista e científico que se desenvolvia na Europa do século XVIII”. Para o autor

(...) a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza - de que estava profundamente imbuído o século XVIII - derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos. E seus maiores campeões eram as classes economicamente mais progressistas (p. 35).

Do Iluminismo que cercava a Europa esclarecida surge a crença num individualismo racionalista e progressista que preconizava a libertação do indivíduo do tradicionalismo da Idade Média. Os ideais da liberdade e da igualdade eram os slogans de uma sociedade que primava pela liberdade individual, correspondentemente triunfava uma ideologia que postulava o crescimento econômico através da competição da livre iniciativa privada, que repousava, sobretudo, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro. Tal organização societal baseava-se numa economia que deveria definir um estado social, econômico e cultural de plena distribuição material, de oportunidades igualitárias aos sujeitos, ou seja, um mundo de contínuo e de acelerado progresso material e moral.

Para o autor, no epicentro dessa orientação societária, reside uma divisão fundante da lógica do modo de produção capitalista e da sociedade industrial que passam a referir-se a duas realidades: a do trabalhador (que vive do trabalho) e a do capital (que organiza o trabalho). Manifestamente a oposição social entre aqueles que passam a deter o controle dos meios de produção (agora materializados em recursos mais tecnológicos) e aqueles que precisam vender sua força de trabalho para garantir sua subsistência configura uma relação de

---

<sup>32</sup> A tecnologia desempenhou um papel vital no surgimento do tecnicismo como ideologia e política pedagógica, já que os ofícios oriundos das etapas sucessivas de desenvolvimento industrial firmaram-se como fonte oportuna e acessível de deflagração de uma ideologia pautada na formação de recursos humanos para o atendimento da nova ordem econômica: a industrialização seguida pela evolução tecnológica.

assalariamento, conceito básico do modo de produção capitalista na sociedade industrial associado à divisão do trabalho ocasionada pelo maniqueísmo das funções.

A divisão social e técnica do trabalho, especificamente a realizada pelo processo de industrialização, tem, na prática, a função precípua de identificar competências socialmente definidas e valoradas, ou seja, institucionalmente oficializadas e que, com o decorrer do processo histórico, definirão as políticas educacionais que corroboram para a especialização de funções e para as formas de recorte de classe que se sedimentam como modalidades de ensino. Os instrumentos e as técnicas definidoras desse momento histórico de desenvolvimento da ideologia capitalista somente logram eficácia nos limites de uma divisão social e técnica do trabalho em sua relação direta com as relações sociais da produção que, num só tempo, são definidoras das relações políticas que definem a práxis social.

Emerge desse quadro social uma questão central no campo epistemológico e político do desenvolvimento da sociedade industrial, do culto da razão e do individualismo: a sociedade delineada pela Revolução Industrial e pelo desenvolvimento do cientificismo, devido à desordenada busca pelo crescimento econômico e produtivo, demandava um número suficiente de trabalhadores com as necessárias qualificações e habilidades. O operário, parte do processo produtivo, precisava aprender a trabalhar na indústria, a adequar-se ao ritmo de trabalho e, primordialmente, a converter seu tempo de trabalho em valor de troca. Como resposta a essas demandas introduz-se um sistema individualista puramente utilitário de comportamento social. Portanto, se a associação entre uma sociedade livre e uma sociedade de capitalismo desenvolvido encontrou, no campo ideológico do discurso, algum fundamento por ter especificidades derivadas do movimento iluminista que, no campo da simples aparência, refletiu princípios de sociabilidade entre os coletivos, pelo contrário, tais princípios não se consagraram no campo da prática. A revolução industrial substituiu o servo e o homem e pelo “operador” ou “braço”.

Como correlato do processo histórico de industrialização e mecanização dos processos produtivos, em meados do século XIX, desenvolve-se a doutrina positivista, cuja ancoragem teórico-filosófica presume um modo de pensamento complementar ao tecnicismo do capitalismo-industrial. Do alinhamento com a doutrina positivista o tecnicismo traduz uma crença no conhecimento positivo e este, por sua herança empirista, busca a análise do conhecimento a partir de um método que suprime o sujeito que conhece e suas percepções e reflexões sobre as práticas sociais e sobre o real.

O positivismo guarda os pressupostos do empirismo e aventa a qualificação avançada das estruturas de objetificação dos processos de conhecimento sobre o mundo. O saber positivo ajusta-se às necessidades de uma sociedade reguladora e operacionalizadora do fazer e do saber humanos. Para Ribeiro (2001)

(...) excluindo toda intervenção apriorística de noções abstratas e ideias universais, que caracterizavam as ciências sociais da época, o positivismo, como regime definitivo da razão humana frente à ação dissolvente da metafísica surgiu do progressismo, baseado no desenvolvimento científico que dominou todo o século XIX, com o objetivo de aproveitar as virtudes do progresso, ou da evolução progressiva, pela compreensão racional e científica do problema da ordem... como doutrina e método, o positivismo passa a enfrentar a sociedade individualista e liberal, através da ordem e do progresso, que Comte considerava fonte principal de todo sistema político... (p. 25)

Ao par com o pensamento preconizado pela industrialização, a ideologia positiva cunha uma concepção de solidariedade tipicamente sistêmica, segundo a qual as partes e o todo estejam alinhados de forma planejada em prol do objetivo maior que é a manutenção e o funcionamento do social. Assim, o sujeito passa a ser considerado engrenagem solidária para o progresso social. Nesses termos, o conceito de solidariedade reveste-se de caráter diverso de um processo de troca mútua e benéfica para ambos os parceiros. Substitui-se a concepção liberalista do direito pela ideia “natural” do dever. É o que Comte identifica como “altruísmo”<sup>33</sup> e que definiu sob a expressão “Viver para outrem”.

O conhecimento sobre os objetos, nos termos do positivismo, está centrado nas características observáveis e fora de toda relação com o sujeito. Extingue-se, nesse contexto, qualquer concepção de conhecimento como construção subjetiva, porquanto, extingue-se qualquer crença no processo individual, social e histórico de apropriação e promoção de saberes. O indivíduo é reduzido à parte do organismo social como um dos componentes necessários ao desenvolvimento do conhecimento, porquanto, ao progresso do corpo social. É com essa linha de raciocínio que o conceito de solidariedade reflete uma ordem política e ideológica que avilta ideia do direito colocando em voga a ideia natural do dever do indivíduo como parte do coletivo. Ainda com Ribeiro (2001) “A política positiva não reconhece nenhum direito além do de cumprir o dever e, assim, nega categoricamente a própria existência do direito como tal” (p.26).

---

<sup>33</sup>Do lat. *alter*, o outro, através do fr. *altruisme*, vocábulo criado por Auguste Comte por volta de 1830, em nome da máxima *vivre pour autrui*.

A lógica da sociedade industrial, o avanço da técnica e os pressupostos científicos do positivismo, adotados como visão de mundo, ressignificaram a centralização pelas esferas dominantes dos processos sociais de produção de saber, de produção de valores.

Essa proposta de entendimento do indivíduo coaduna com a total desconsideração da liberdade de consciência, da liberdade de expressão e crítica que se resumem na subordinação do individual pelo social a fim de que seja atingido o progresso e a ordem social. Outrossim, em essência, refratam-se as seguintes relações tangenciadas pela relação imaginária entre progressismo e iluminismo como processos históricos de deflagração de direitos universais: liberdade é não-liberdade, propriedade é não-propriedade, igualdade é amparada na lógica da desigualdade.

É com o conceito de progressismo que a filosofia positivista avança na crença da especialização de funções voltada ao desenvolvimento orgânico e planejado a fim de aperfeiçoar o corpo social e levá-lo a uma evolução racional, científica e determinada pela noção de aperfeiçoamento conjuntural da sociedade em favor sempre de um planejamento social. São essas características que endossam a relação entre o tecnicismo e o pensamento positivista, tornando a pedagogia tecnicista imbuída dos pressupostos do planejamento, do desenvolvimento setorizado de saberes e da fragilização da subjetividade nos processos de produção de conhecimento, o que nos leva a considerar a constituição de uma Formação Ideológica Tecnicista. Assim, o positivismo reconhece apenas o relativo, o sensível, o fenomenal, o útil, de forma que, associado à educação, toda forma de conhecimento somente será válida se for útil:

O Positivismo não aceita as classes com o significado geralmente empregado na atualidade. Aceita sim, que em toda a sociedade, desde a mais primitiva, há dirigentes e dirigidos. Os dirigentes devem sempre ser os mais capazes, isto é, aqueles que influem na educação e na cultura da espécie humana: são os sacerdotes, os filósofos, os cientistas, os jornalistas, os professores etc., ou melhor, os teóricos que modificam o pensamento dos indivíduos através de sua pregação e de sua conduta moral. Embasado na concepção biológica da sociologia, Augusto Comte entende a sociedade como um organismo cujas partes constitutivas são heterogêneas, mas solidárias, pois se orientam para a conservação do conjunto. Assim, à semelhança do organismo, encontra-se nela uma divisão das funções especiais, onde se nota a presença da espontaneidade, da necessidade, da imanência e da subordinação de todas as suas partes a um poder central e superior (RIBEIRO, 2001, p. 23).

O positivismo pode ser expresso pela confiança excessiva que a sociedade industrial deposita na ciência. Notemos que essa postura científica visa certas finalidades como a) descobrir um conhecimento positivo; b) ultrapassar a questão filosófica da verdade científica para, pela demonstração, e pela aplicação de métodos e leis científicas, provar fatos; c) determinar logicamente hipóteses científicas, seu alcance e valor; d) conhecer e estudar o

objeto do ponto de vista estático e sincrônico, ou seja, em sua estrutura atual. Consiste, sobretudo, em estabelecer o conhecimento reduzido a puro registro dos dados observados, anteriormente organizados independente do mundo exterior e da possível intervenção crítico-reflexiva do sujeito no conhecimento do objeto ou da realidade analisada.

Consoante com a orientação societária descrita, podemos observar que a psicologia industrial não se limitou, portanto, à fábrica, gerando múltiplos processos de intervenção social que resultaram em políticas educacionais e desenvolvimentos científicos voltados a amparar o ideário de uma sociedade industrializada, com valores planejados e cujos sujeitos estivessem imbuídos da ideologia da ordem e do progresso. A escola estruturada a partir do modelo empresarial assenta-se na adequação de sua prática pedagógica aos pressupostos da sociedade industrial e em processo de desenvolvimento tecnológico, sendo, por isso, seu fim último, a preparação dos recursos humanos qualificados para a indústria e para o manuseio da tecnologia.

Coerente com o alinhamento teórico precedentemente exposto, o tecnicismo enfatiza a filosofia de preparação de recursos humanos para a ocupação de postos de trabalho na indústria. A manifestação das políticas pedagógicas alinhadas com os valores da sociedade industrializada repercute como projeto de uma educação voltada unicamente para o trabalho e, especialmente, para a formação de um contingente de sujeitos de formação técnica e preparados para o ingresso no funcionamento das grandes indústrias.

Na entrada do século XX, além da relação com uma intensa evolução dos métodos científicos pautados no empirismo, no operacionalismo, além de o modelo industrial de organização social ser marcadamente empirista-positivista salientamos, especificamente na área pedagógica e da psicologia social, a ligação com a vertente comportamentalista denominada behaviorismo. Notemos que a formação ideológica tecnicista traduz-se no cenário persistente de mecanização de funções, porquanto, de divisão social e técnica do trabalho, o que coaduna, no contexto desta escrita com a proposição da chamada Instrução Programada que deriva dos anseios industriais e técnicos por sujeitos preparados para a engrenagem fabril e, sobretudo, da “vontade” de formação de coletivos modelados para a reprodução social do modo de produção.

A seção que segue aborda as condições de formação do modelo pedagógico tecnicista e dos pressupostos da instrução programada.

## 2.2 Tecnicismo e a constituição da Instrução Programada

Especificamente de origem norte-americana, o modelo educacional tecnicista, deflagrado como metodologia e ideologia necessárias aos moldes de uma sociedade progressista, ancora uma linha teórica e metodológica que avança no cenário educacional em vista dos pressupostos concernentes com o ideário positivista e que redundam na chamada Instrução Programada, derivada, sobretudo, da vertente pedagógica chamada comportamentalismo (Behaviorismo ou psicologia cognitiva). Nessa linha de entendimento dos processos psico-sociais de subjetivação, a sociedade industrial encontra ancoragem teórico-prática para a exploração de dinâmicas de ensino-aprendizagem baseadas na ideologia do treinamento. Sua associação aos pressupostos ideológicos positivos colocara, no cenário educacional no século XX, duas formas de entendimento da relação do sujeito com o conhecimento: a) a ênfase no tratamento de conceitos a partir de sua consideração estritamente factual e utilitarista; b) a crença no significado estritamente condicionado à representação de operações demonstráveis.

A partir das produções teóricas de Ivan Pavlov<sup>34</sup>, John Watson<sup>35</sup> e Burrhus Frederic Skinner<sup>36</sup>, a psicologia comportamentalista tem por promoção de uma educação que opera pela modelagem de processos de aprendizagem, portanto, pelo treinamento puro e simplesmente; a programação de sequências de aprendizagem, a fim de obter do indivíduo respostas e ações condicionadas e determinadas.

A base elementar do behaviorismo está na onipotência do processo de aprendizagem pela organização de situações, pela seleção de estímulos e associações sem qualquer envolvimento sócio-afetivo do sujeito da aprendizagem no processo de constituição do conhecimento, muito menos, na reflexão sobre o sentido de tal conhecimento. É esse contexto que leva Skinner a problematizar as propostas educacionais “tradicionais”, ou seja, mediadas pela figura do professor e voltadas a conteúdos julgados pelo autor abstratos e “inúteis” à aplicação prática. Para tanto, propõe-se uma nova metodologia de ensino<sup>37</sup>.

No histórico livro “Tecnologia do Ensino” (1972), Skinner inicia seu primeiro capítulo anunciando que “em quase tudo o que faz, a pessoa instruída difere da não-instruída” (p.1).

---

<sup>34</sup>Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) - o papel do condicionamento na psicologia do comportamento (reflexo condicionado)

<sup>35</sup>John Broadus Watson (1878-1958) – psicólogo estadunidense considerado o fundador do comportamentalismo – behaviorismo.

<sup>36</sup>Burrhus Frederic Skinner (1904 -1990) - psicólogo americano que conduziu trabalhos em psicologia experimental e a proposição do chamado Behaviorismo Radical.

<sup>37</sup> Consideramos, para a proposta desta tese, que mesmo que a EaD tenha definidas origens históricas anteriores ao projeto skinneriano, a constituição ideológica do instrucionismo, da programação de sequências de ensino e, sobretudo, o conceito de aluno que se pretende formar, encontram um ponto de “origem” no domínio de saberes que constituiu o tecnicismo.

Trata-se de um posicionamento político e ideológico que permeia a constituição de uma vertente pedagógica determinante dos modos de aparelhamento escolar do século XX cotejados pelo ideário tecnicista. Essa discussão nos interessa por duas questões salutaras: primeiro: qual é o estatuto político do processo de aprendizagem instrucional? E, portanto, a que necessidades sociais e ideológicas servem os pressupostos skinnerianos? Para o referido autor o processo de ensino perpassa um método de planejamento instrumental e instrucional que demanda dois posicionamentos basilares.

Derivada dos pressupostos do condicionamento, do estímulo-resposta, com Skinner surge a chamada instrução programada<sup>38</sup>, segundo a qual o grau e dificuldade de aprendizagem são nivelados a partir das ações de resposta-reforço. Com base no conceito de condicionamento operante, Skinner (1972) colocou em tela a ênfase no chamado ensino programado<sup>39</sup>, justificado como “um ramo especial da psicologia, a assim chamada análise experimental do comportamento produziu, senão uma arte, pelo menos uma tecnologia do ensino, da qual se pode, com efeito, deduzir programas, esquemas e métodos de instrução” (p. 57).

Aclamada por Skinner como uma “ciência progressista do ensino” ou “instrução mecanizada” (Ibid, p. 13) a instrução programada concorre para a solidificação de duas posturas políticas na sociedade ocidental do século XX: a) quer-se postular um modo mecânico de tratamento da aprendizagem, consoante com os pressupostos skinnerianos de que as técnicas “não foram concebidas para desenvolver a mente” (p. 25); b) o papel do professor em relação aos chamados recursos mecânicos é solapado. Busca-se a constituição de subjetividades que não entendam sua aprendizagem no ambiente escolar como parte de uma formação histórica, mas como um processo de aparelhamento sócio-técnico de habilidades úteis. Contudo, útil para quem? Para quê? Segundo Skinner:

Nunca houve tanta gente no mundo, e a grande maioria quer ser educada. A procura não pode ser satisfeita com a mera construção de mais escolas e com a formação de mais professores. A própria educação precisa tornar-se mais eficaz. Com este propósito, os currículos precisam ser revistos e simplificados, os livros didáticos e as técnicas de ensino melhoradas. Em qualquer outro terreno, uma **demanda de aumento da produção já teria provocado inventos de novo**

<sup>38</sup>Admite-se, em geral, que o método socrático tenha sido o primeiro exemplo de instrução programada, pois consistia essencialmente num diálogo baseado em perguntas e respostas. Também o método preceptorial, como intercâmbio contínuo de perguntas e respostas entre professor e aluno, utilizando a técnica de desdobramento de informações, pode ser considerado um precursor da instrução programada. Mas foi realmente em 1926 que se iniciou a forma moderna do método, com a invenção da primeira “máquina de ensinar”, por Sidney L. Pressey, psicólogo da Universidade do Estado de Ohio, nos EUA. Posteriormente, em 1950, com a elaboração por Skinner da teoria da aprendizagem, criou-se, por assim dizer, um desenvolvimento do método.

<sup>39</sup>Os instrumentos usados para sua aplicação são, em primeiro lugar, as máquinas de ensinar, de que, até 1970, existiam aproximadamente 150 tipos catalogados nos EUA; e os meios mecânicos de instrução programada, desenvolvidos a partir de 1959, que incluem livros e outros materiais escritos.

**equipamento mais econômico e racional** [...] Graças ao advento da televisão, no entanto, os assim chamados recursos áudio-visuais estão sendo reexaminados. Projetores de cinema, aparelhos de televisão e gravadores de fita estão achando o caminho de entrada para as escolas e faculdades dos Estados Unidos [...] **Os recursos áudio-visuais suplementam e podem mesmo suplantar aulas, demonstrações e livros didáticos. Ao fazê-lo, suprem uma função do professor** (1972, p. 28 – grifos nossos)

A mais conhecida aplicação educacional do trabalho de Skinner em termos de instrução programada é a consolidação das chamadas *máquinas de ensinar e os materiais programados*, os quais, na condição de recursos mecanizados levam o aluno a estudar sem a intervenção direta do professor. As características deste método são: a matéria a ser aprendida é apresentada em pequenas partes; estas são seguidas de uma atividade cujo acerto ou erro é imediatamente verificado. O estudo é individual, "mas auxiliado pelo professor", sendo assim o aluno progride em sua própria velocidade. Em síntese, a instrução programada leva o aluno a **um tipo** de aprendizado denominado Programa Linear.

Amparada pelos avanços tecnológicos esta filosofia educacional prevê a formação e a manutenção de mão-de-obra especializada segundo as transformações tecnológicas adotadas pela rede industrial que se alastrava nos países capitalistas e buscava nichos de economia dependente para instalar suas filiais vantajosamente. Mantendo, ainda, uma relação estreita com o método taylorista, o tecnicismo amplia o entendimento objetivista do processo educacional, ou seja, trabalha-se no processo de inculcação da lógica da divisão setorial do trabalho, da lógica instrucional objetivada pelo planejamento da proposta de ensino de forma que o sistema avaliativo coadune com uma gama de processos objetivos e lineares de mensuração de alcance de metas. Nesse diapasão, a escola tecnicista apropria-se de um discurso uniformizador e definidor dos processos de formação profissional típicos da ideologia do capitalismo industrial e do positivismo.

Em articulação com a teoria behaviorista na área pedagógica e com a concepção taylorista de produção sequencial e massificada – modelo econômico reproduzido no aparelho escolar – a política tecnicista em educação buscou a acumulação de conhecimento e a produção de atividades altamente orientadas para a formação de indivíduos capazes de rendimento e eficiência técnica quando de sua integração no mercado de trabalho. Correspondentemente à prática pedagógica legitimou-se uma versão societária agudamente esterilizadora do pensamento crítico-reflexivo em educação. A educação, segundo este o ponto de vista, não se pauta na promoção de desenvolvimento integral do cidadão nem adquire sentido ético-social, mas ampara-se no recorte das teorias econômicas, significando

investimento individual capaz de produzir renda futura e baseando-se na instrução e no treinamento.

Trazemos, no quadro abaixo, exemplos retirados do texto de Skinner (coluna da esquerda) sobre a instrução programada em relação a fragmentos de discursos acadêmicos (coluna da direita) que são bases teóricas de pesquisas realizadas atualmente sobre Educação a Distância:

<p>A instrução com máquinas permite que cada aluno progrida no seu <i>próprio ritmo</i> (1972)</p> <p>Q</p>	<p>A idéia é que a educação a distância possa permitir o acesso ao aprendizado e dar maior <i>autonomia ao aluno</i></p> <p><b>Educação a distância</b> é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre em local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de <b>instrução</b>, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem assim arranjos essenciais organizacionais e administrativos.</p>
<p>A própria máquina, naturalmente, não ensina. Põe simplesmente o estudante e contato com a <i>pessoa que preparou o material</i> que a máquina apresenta. É um artifício econômico, pois põe um <i>programador</i> em contato com um <i>número indefinido de estudantes</i>. Pode haver aqui uma sugestão de <i>produção em massa</i>.</p>	<p>O tipo de aprendizado que estudamos na educação a distância é um <i>aprendizado planejado</i> e pelo qual uma pessoa – o aluno – se propõe deliberadamente a aprender e é auxiliada por uma outra pessoa – o professor - a aprender</p> <p>Os responsáveis por políticas em nível institucional e governamental têm introduzido a educação a distância para atender àquilo que consideram certas <i>necessidades</i> como: Acesso crescente a oportunidades de aprendizagem e <i>treinamento</i>; proporcionar oportunidades para <i>atualizar aptidões</i>; melhorar a redução de custos dos recursos educacionais; proporcionar <i>treinamento de emergência para grupos-alvo</i> importantes;</p>
<p>Há um intercâmbio constante entre o <i>programa e o aluno</i>. Ao contrário das aulas, dos livros didáticos e recursos áudio visuais, as máquinas provocam atividade contínua.</p>	<p>Na educação a distância, a tecnologia é o meio de comunicação único ou principal, o que evidentemente não é o caso da sala de aula.</p> <p><i>“Educação a distância é o aprendizado planejado..., exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução...”</i></p>
<p>Como bom tutor, a máquina insiste em que dado ponto seja completamente entendido...</p>	<p>O texto, por exemplo, aparece em formas diferentes, que podem ser mescladas – e mescladas com tipos diferentes de imagens – para transmitir mensagens que possuem graus diferentes de abstração e aspectos concretos.</p>
<p>Como bom professor particular, a máquina só apresenta ao aluno o material didático para o qual o aluno está preparado.</p>	<p>Todos os conceitos afirmados sobre educação a distância aplicam-se ao treinamento especificamente...De modo similar usamos o termo <i>ensino como sinônimo de instrução</i> e usamos <i>professor e instrutor indiferentemente</i></p>
<p>Como um hábil tutor, a máquina ajuda o aluno a atinar com a resposta certa.</p>	
<p>A máquina como o tutor reforça o aluno para cada resposta certa usando o feedback imediato não só para modelar mais eficientemente o comportamento como para mantê-lo forte de um modo que o leigo descreveria como “manter o interesse do aluno”.</p>	

Quadro 2: comparação entre as características da instrução programada e da EaD

Amparando a relação de correspondência entre o aumento da produtividade e o aumento de renda, ambos ligados pela plena prática do treinamento recebido na esfera educacional, a instrução programada parte do pressuposto de que os indivíduos são “educáveis” como potencialidades produtivas sempre em aprimoramento. A função precípua da educação, no contexto de uma política educacional tecnicista, reside no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que possibilitem o aumento da produtividade e das formas de inserção dos indivíduos nos postos de trabalho. Converte-se a força de trabalho em “ativo humano” agregado ao capital da empresa.

Capitaliza-se toda a expressão de produção de saberes, de troca de experiências. Tomadas, portanto, como categorias neutrais, ou seja, autônomas e neutras no quadro do desenvolvimento social, as formas do capital são revestidas de naturalidade, como se decorressem do lento e natural desenvolvimento social e econômico da sociedade. Esta reificação do capital a partir da neutralidade de seu conceito possibilita que sua realização a partir das relações e produção não seja processada e tensionada. O que se quer dizer com isso: ao contrário do que se postula, o capital não é autônomo e neutro porque se realiza e define a partir das relações de produção que se processam entre os proprietários dos meios de produção e a força de trabalho obliterada historicamente de condições de acesso à propriedade dos meios de produção. Essa divisão entre meios de produção e forças produtivas traz para a relação de produção um tensionamento necessário que abstrai qualquer fator de neutralidade do conceito de capital. Exemplo disso é o derivado “*capital humano*” expressão da completa conversão do indivíduo em mercadoria no processo simbólico da compra e venda.

Teoricamente desenvolvida em correspondência ao paradigma social e econômico vigente na entrada do século XX, a concepção de capital humano configura-se como mais uma base de sustentação para a ideologia tecnicista. Popularizado por Theodore Schultz (1973) na década de 1950, o capital humano traduz o entendimento de que há uma relação diretamente proporcional entre o investimento que se faz no indivíduo e sua ascensão sócio-econômica como investimento social. Tal investimento está traduzido no acesso à educação formal e ao chamado “treinamento”<sup>40</sup>. Para tanto, a produtividade concilia-se com a maior ou menor quantidade e qualidade de capital humano que uma sociedade possua. O conceito de capital adquire uma elasticidade ampliando-se para a definição de desenvolvimento de

---

<sup>40</sup> Saul (2004) define que as fontes primárias da teoria de Theodore Schultz são encontradas, segundo Mark Blaug (1985), em Adam Smith, em Alfred Marshall e Irving Fisher. Em 1906, Fisher adotou a teoria do capital “como todo um conjunto de riquezas existentes em um determinado tempo e que possibilitam o fluxo de serviços nesse tempo, trata-se da terra, das máquinas, das matérias-primas, de recursos naturais e das *qualidades do homem*” (p. 231).

competência apropriadas às novas demandas do mercado. Isso indica, segundo Saul (2004), que

(...) a decisão de despendar tempo para melhorar o desempenho no trabalho era resultante de uma escolha individual e racional, que as diferenças entre as ocupações eram função de diferenças no treinamento e que essas diferenças surgiam quando o conceito de investimento e capital humano era estendido para incluir a experiência no emprego. Buscando a relação entre investimento em capital humano e a produtividade, Mincer (1958) extraía uma conclusão provisória no sentido de que a dispersão dos rendimentos entre as diferentes ocupações deveria estar relacionada positivamente ao volume do investimento em capital humano feito nelas (p. 232)

A educação, nos termos da ideologia do modo de produção capitalista, especialmente, no capitalismo industrial, não é tomada com objetivo de desenvolvimento integral do indivíduo, mas como um fator econômico que integra as potencialidades a serem aprimoradas para que a produtividade e, por conseguinte, o lucro se estabeleça com maior eficiência. Em resumo, trata-se do valor econômico que a educação pode agregar ao processo produtivo e da reprodução dos processos orgânicos da divisão social do trabalho.

O estímulo ao aperfeiçoamento tecnológico é resultado da necessidade e aumentar a produtividade e, conseqüentemente, isso gera um saldo de compromissos para com a força de trabalho, já que a qualificação denota, sobretudo, a urgência de aprimoramento de habilidades para a maior produtividade. A empresa capitalista centra suas atividades numa racionalidade de acumulação cujo caráter privado apaga qualquer função social. Para tornar-se legítima esta racionalidade necessita de aparato ideológico capaz de dar escopo às políticas de desenvolvimento. Segundo Romanelli (1986)

O modelo é concentrador de renda já que segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Esse processo condiciona a industrialização que se faz intensiva de capital em meio a um excedente de mão-de-obra (p. 194).

Devemos lembrar, ainda, segundo a autora, que uma expansão nesses moldes implica a adoção de estratégias condicionadas ao favorecimento de determinadas camadas sociais, já que estas são encarregadas de retroalimentar o processo em virtude de seu potencial de consumo. Romanelli assim analisa:

Essa estratégia que adota, entre outras medidas, o arrocho salarial das classes trabalhadoras e o aumento do poder aquisitivo das camadas altas e médias altas, impõe uma redefinição das funções do Estado. Nessa redefinição fica evidente a necessidade de se alijar a própria população da esfera das decisões (op.cit. p. 194).

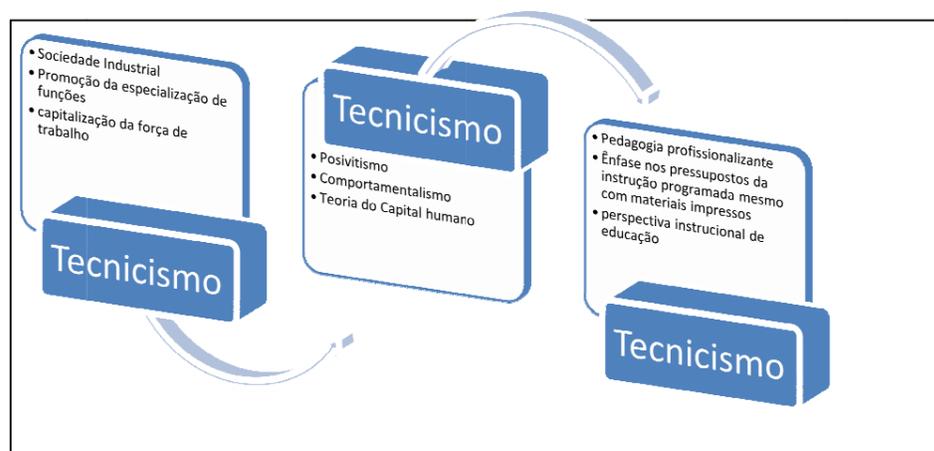
O tecnicismo, por seu acentuado valor instrucional e organizacional, consiste na atualização da proposta de avanço profissional-social na escala econômica e cultural de

valores na medida em que traz a promessa de ampliação e conhecimentos direcionados e correlatos com particularidades relevantes para o ambiente profissional. Esse empreendimento é uma tentativa de forçar o encaixe dentro dos limites preestabelecidos e inflexíveis do padrão de saberes proporcionado pelo aparelho escolar.

É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de status das humanidades e ciências sociais, de modo geral, nas reformas do ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação (ROMANELLI, 1986, p. 203)

Ratificamos que o ensino a distância figura como uma das materialidades dessa filosofia educacional que conta com a promoção do instrucionismo como ferramenta pedagógica. Ao tomar os recursos skinnerianos da instrução programada, do processo de condicionamento acrítico no estímulo à aprendizagem, chega-se a um dos fundamentos epistemológicos da Educação a Distância.

Para tanto, os domínios de saberes próprios da configuração dos saberes do tecnicismo são orientados pelo cenário político, filosófico, cultural e econômico exposto. Tais saberes podem ser resumidos no seguinte quadro que comporta as condições de formação dos saberes articulados e que podemos tomar como a formação ideológica que sustenta os saberes que constituem a Educação a Distância.



Quadro 3: saberes constituintes do tecnicismo

Desse modo, podemos compreender a convergência de saberes que definem as bases do processo de aprendizagem e ensino que cotejaram a EaD. A centralidade reside, para o objeto desta tese, no fato de que a chamada Instrução Programada / Ensino Programado representam a condição histórica de constituição de um conceito de EaD e, conseqüentemente

recobrem o perfil do aluno a distância pautado no entendimento da formação de Capital Humano. É no quadro do tecnicismo com suas potencialidades de formação de um contingente de sujeitos operacionais e funcionais capazes de dar os resultados esperados para o pleno desenvolvimento do modo de produção capitalista industrial que a EaD emerge no quadro da pesquisa educacional.

A Instrução Programada não teve um aparecimento aleatório no cenário norte-americano do início do século XX, pelo contrário, seu alinhamento ideológico transparece quando o curso do desenvolvimento do modo de produção capitalista é colocado em tela. Incorporemos a esse alinhamento a constituição de um modo de pensar o sujeito desprovido de seu processo histórico de constituição e inerte quanto aos modos de alienação que lhe são colocados socialmente. Neste cenário, a teoria do capital humano representa uma resposta histórica às questões da ordem da capacitação de recursos, da ordem do treinamento de mão-de-obra para o manuseio das novas técnicas e tecnologias que tomaram as indústrias nos anos 1900. Trata-se de uma perspectiva societal sedimentada teoricamente e em busca de metodologias que lhe abastecessem mercadologicamente. A Instrução Programada coloca para este cenário um ponto de vista sobre o ensino/aprendizagem que mobiliza o ideário positivista e progressista de desenvolvimento acelerado e desistoricizado, principalmente no que concerne à história das massas.

Diante do cenário epistemológico da formação dos saberes sobre o tecnicismo, no intuito de refletir sobre o lugar da EaD no quadro do desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, nos deteremos na definição do quadro ideológico em que o conceito de EaD foi sendo constituído na educação brasileira, pois, assim como os pressupostos da EaD refletem os pressupostos da psicologia comportamentalista consoante com a constituição do domínio de saberes do tecnicismo, as políticas educacionais do Brasil, transplantam o tecnicismo como modelo pedagógico durante um regime de ditadura militar e de expressivo processo de legitimação da ideologia da educação profissionalizante. Ademais, fora no processo de profissionalização compulsória da educação brasileira que a EaD legitimou-se pela primeira vez em texto oficial, configurado pelos saberes discursivos jurídicos e ministeriais.

Queremos aceder aos saberes constituintes do domínio do processo histórico de formação da EaD; ao percurso de legitimação e reprodução dos saberes do tecnicismo; aos desdobramentos posteriores ao regime militar a fim de entender redobramentos ou deslocamentos em relação ao ideário tecnicista.

A seção que segue busca a reflexão sobre a institucionalização da EaD a partir de sua primeira menção na legislação brasileira o que coaduna com a implementação da ideologia tecnicista no quadro das políticas educacionais do país. O espaço do sujeito histórico da EaD começa a ser encontrado no discurso superestrutural quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1971 (Lei 5692) modifica suas diretrizes adquirindo um discurso superestrutural que corresponde e reproduz os saberes da ideologia tecnicista e capitalista industrial em educação. Mais do que evidenciar o momento histórico de legitimação jurídica da EaD, objetivamos, na seção que segue, incorporar elementos que fundamentarão as análises de nosso corpus de arquivo.

### **2.3. A Lei Nº 5.692 como um discurso oficial da política de Estado tecnicista da Ditadura Militar: primeira definição oficial da EaD**

Fruto da política de Aliança para o Progresso<sup>41</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB promulgada em 1971, durante o governo Médici (**Lei Nº 5.692/1971**) articula uma dimensão educacional de profissionalização compulsória que legitima a orientação ideológica impressa pela ditadura militar no Brasil e o processo de adequação do aparelho escolar de Estado para a reprodução da ideologia tecnicista.

A consagração legal das novas diretrizes de educação intencionava a perpetuação da clivagem social entre uma escola formadora de dirigentes e uma escola formadora de subordinados a partir da intensificação dos subsídios à iniciativa privada. Como reflexo da legitimação de práticas já existentes, a legislação educacional do regime militar procurou, doutrinariamente, subsidiar a ideia de uma educação pragmática e profissionalizante, imbuídas essas características ainda do sentimento de pertença por parte do indivíduo de um plano de desenvolvimento social para o país.

Quando a modernização da educação, segundo os pressupostos da Aliança para o Progresso, é tomada no cenário brasileiro, surge pela primeira vez num documento jurídico (LDB 5692/1971) a menção ao uso de tecnologias de educação a distância como metodologia para o alcance facilitado do público adulto. Associada ao uso de meios de comunicação de massas e dos domínios da educação extra-escolar, a instrução programada aventada por

---

<sup>41</sup> A aliança para o Progresso é efeito do contexto da Guerra Fria, período marcado pela ascensão comunista na América Latina. Os Estados Unidos conduziram a política internacional para uma abertura externa dos países da América Latina: tratava-se de uma política estratégica de intervenção dos norte-americanos através de acordos de cooperação econômica e técnica principalmente nos setores da educação e do desenvolvimento industrial.

Skinner e a orientação dos papéis previamente planejados no suporte ao ensino são realocados historicamente fazendo intervir os saberes definidores da EaD.

Para os objetivos propostos nesta tese, centrar-nos-emos na imposição de profissionalização que a Lei 5692 traz para o ensino médio e na “indicação” do uso de recursos de educação a distância como parte de um processo de educação de adultos. Para tanto, analisaremos brevemente recortes discursivos que evidenciam a identificação da posição-sujeito da gestão educacional do regime militar com os saberes do tecnicismo, visto que entendemos a tomada de posição do sujeito que enuncia como efeito da ligação ideológica e histórica ao domínio de saberes da formação ideológica tecnicista. O que aventamos, portanto, é a retomada de conceitos tecnicistas que se materializam intradiscursivamente quando o texto jurídico é construído.

**Rec. 1**

**Art. 1º**

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Apenas com base no artigo primeiro da referida lei podemos analisar a tomada dos pressupostos tecnicistas e o perfil subjetivo suposto para a formação: educação é qualificada como **formação**, esta direcionada ao **desenvolvimento de potencialidades** e **qualificação para o trabalho**, além da clara orientação para o **exercício consciente da cidadania**. Em outros termos, podemos relacionar essas diretrizes da seguinte forma: **Formação + desenvolvimento de potencialidades** = pressupostos positivistas; **qualificação para o trabalho** = pressupostos políticos do capitalismo industrial; **exercício consciente da cidadania** = retoma o princípio positivista de sujeitos orientados para a ordem e para o progresso social.

A profissionalização compulsória arremata o caminho talhado desde a Carta de Punta Del Leste até a execução do programa MEC-USAID. Os ideólogos do regime impunham a resolução do problema da formação e da qualificação da força de trabalho aliando-o a outra questão para a qual o governo não conseguira contenção legal: a busca pelo ensino de nível superior. O discurso da profissionalização ocupava um lugar essencial para o regime no tocante às formas de alocação social e profissional dos indivíduos nos postos de trabalho e na alocação de vagas nas universidades, cada vez mais elitizadas.

A alusão ao *exercício consciente da cidadania* presume a consolidação da proposta de preparação do povo para o treinamento diretamente ligado a uma tomada de posição ideológica positivista de cultivo de temperamentos solidários e “adequados” aos pressupostos do progresso social. Nas diretrizes curriculares de disciplinas específicas como **Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil** (Art. 7º), as quais aglomeraram os conteúdos da história e da Geografia está a base do trabalho ideológico do aparelho escolar. Institucionaliza-se esse movimento com o artigo 7º, constante do recorte 2:

**Rec. 2**

**Art. 7º**

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Segundo Cunha e Góes (1985), “os regimes ditatoriais sempre procuram substituir as instituições livres da sociedade para, na escola, imporem ao povo a educação moral e cívica que servisse para consolidar seu poder” (p. 73) o que, no quadro de desenvolvimento do positivismo, conforme já tratado nesta tese, coaduna com a formação e “modelagem” de sujeitos capazes de lidar harmoniosamente com os processos de trabalho subjacentes à busca pelo estado de bem-estar social, ou seja, pela via ideológica do altruísmo positivista, busca-se a formatação de subjetividades incapazes de tensionamento histórico e político. As disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil repercutem como efeitos da necessidade que as sociedades criam de terem registros de memória a fim de estabilizarem os sentidos.

A escola exerce papel fundamental no sentido de que na qualidade de Aparelho de Estado ela é transformada em ponto de apoio do processo de plena expansão de uma política de portas escancaradas para a intervenção externa no país, para a deflagração dos valores de um capitalismo monopolista e para a consolidação do Brasil como economia dependente o que corrobora, em outros termos, para o franco crescimento de uma massa trabalhadora estigmatizada, sem os recursos planejados de acesso ao conhecimento, pois este está loteado entre a capacitação para o trabalho e a formação de elites intelectuais. Por essa política de alinhamento internacional que gera a necessidade do aumento de eficiência técnica necessária como resposta à modernização do processo produtivo, advém um processo de reciclagem da força de trabalho, já que os meios de produção estão expressivamente modificados pela franca

industrialização e inserção de tecnologia na cadeia produtiva. As intervenções nos processos de produção para uma maior reprodução do capital implicam novas divisões sociais e técnicas do trabalho. Tomamos Paro (1999) quando menciona que “Sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence” (p.110).

A partir dessas constatações é legítimo inferirmos que a lei busca a criação de uma escola com missão profissionalizante cujos argumentos ancoravam-se na profissionalização associada à terminalidade, o que concederia aos sujeitos a possibilidade de ingresso no mundo do trabalho e de um entendimento da vida escolar como um caminho “útil”. Os saberes estariam, portanto, associados às atividades práticas e potencializadoras do caminho profissional. Notemos que se inverte o processo de consolidação de uma política educacional voltada ao desenvolvimento social e cultural da população ao passo que se evita que estudantes, agora já profissionalizados no ensino médio, busquem na universidade o caminho profissional.

Emergiram nesse contexto a preocupação com os métodos e técnicas de ensino que auxiliassem o aparelho estatal com a superação das metas estipuladas no acordo realizado com a USAID<sup>42</sup>. Os debates entre os grupos de trabalho formados pelo MEC evidenciaram a presença de novas tecnologias alinhadas ao modelo pedagógico importado. Resultam direcionamentos para o uso de tecnologias educacionais, para o subsídio a projetos de ensino por rádio e TV. Respondendo às necessidades do momento, a instrução programada, o uso de recursos como rádio, televisão passa a ser uma premissa da Lei 5692/71 que acaba por legitimar o caráter tecnicista desse modelo educativo. Temos isso enunciado no relatório escrito pelo grupo de trabalho encarregado de elaborar a Lei 5692 do qual extraímos nosso terceiro recorte:

**Rec. 3**

Para dar a todos – crianças e adultos - condições de receber a **instrução** que lhes é indispensável, devem ser concentrados esforços no **desenvolvimento de tecnologias educacionais** voltadas para todos os níveis. A este imperativo **responde com efetividade ensino por correspondência**. Com o **curso de meios atuantes de comunicação de massa**, como o **rádio**, a **televisão** e o **cinema**, veiculando informações **educativo-culturais**, nas suas mais diversas formas, torna-se mais ampla a perspectiva deste tipo de ensino, que, por suas características, é **método único de levar instrução àqueles que de outras formas a ela não teriam acesso**. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1972)

<sup>42</sup>Diretamente ou através de agências subsidiárias, a USAID atua como um reforço à política externa dos EUA, cooperando com os países receptores nas áreas de economia, agricultura, saúde, política e assistência humanitária.

A Lei 5.692/71 articulava entre seus objetivos a implementação de projetos e programas que visavam à alfabetização de jovens e adultos e o retorno daqueles que estavam fora dos quadros regulares de ensino. A determinação do uso de meios de comunicação de massa para *levar instrução àqueles que de outras formas a ela não teriam acesso* abre um amplo espaço de adaptação das políticas públicas em educação que tornam o espaço escolar com todas as suas especificidades substituível. O recorte 03 evidencia a orientação do grupo de trabalho que construiu a minuta da LDB de 1971 para a sedimentação dos princípios positivistas e tecnicistas em educação: vemos que a educação é tida em termos de **instrução**; para que os objetivos sejam alcançados o **desenvolvimento de tecnologias educacionais** é um dos vetores de trabalho a ser intensamente desenvolvido (a educação a distância ainda não é denominada oficialmente com essa designação) como **método único de levar instrução àqueles que de outras formas a ela não teriam acesso**. Portanto, não estamos falando em educação para todos, mas em instrução deflagrada por processos que levem informação às massas, independente da qualidade com que essa instrução opere na qualidade de substituta da escola e do professor. De acordo com Cunha (1980), “tais medidas representam políticas de liberação, como instrumento político-ideológico de dissimular a política de contensão para os níveis elevados de escolarização”.

O Brasil, com a filiação à OEA (Organização dos Estados Americanos), passou a dedicar maior atenção, em vista das metas estipuladas nos acordos, às formas de escolarização da população que estava fora da escola. Os programas educativos de radiofusão e televisão passaram a compor as políticas educacionais do Ministério da Educação durante o governo militar. Para tanto, em 1967<sup>43</sup>, com a abertura de reserva de canais para teleeducação e radiofusão do Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL<sup>44</sup>), surgiram iniciativas públicas demandadas pelo Ministério da Educação: em 1969, fora criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais - SATE<sup>45</sup>, pelo decreto nº 65.239, que previa para sua organização uma Comissão Interministerial com o objetivo de estabelecer diretrizes gerais de uma política integrada de aplicação de novas tecnologias educacionais no país. Projetos como a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), a TV Universitária da Universidade Federal de Pernambuco (TVU), a Fundação Padre Anchieta de Rádio e Televisão, e a TV Educativa do Maranhão chamada Fundação Maranhense de Televisão

---

<sup>43</sup>Nesse mesmo ano, a Portaria Interministerial MEC/MINICOM n. 408, regulamentou o Decreto n. 236 (de 27 de fevereiro de 1967), tornando obrigatória a cessão, pelas emissoras de rádio e televisão comerciais, de cinco horas semanais para a veiculação de programas educativos. Essa Portaria estabelecia, também, as regras para a programação das TVs Educativas.

<sup>44</sup>Decreto nº 236, de 28/02/67

<sup>45</sup> Tinha como meta propiciar o desenvolvimento do Projeto SACI (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares)

Educativa representam os esforços de deflagração de um projeto nacional de institucionalização da EaD com o apoio do MEC. Foi na década de 1970 que o governo potencializou e institucionalizou os programas de educação a distância. Seguindo a ideologia vigente, foram realizados cursos supletivos como o Projeto Minerva e o Mobral cuja divulgação decorre de uma Portaria interministerial nº 408/70 que determinava a obrigatoriedade da transmissão de programação educativa.

Buscando alguns antecedentes da promulgação da Lei 5692/71, situamos, abaixo, algumas das ações realizadas no âmbito da educação das camadas populares e de adultos e sua vinculação ao uso de recursos de EaD. Trata-se de ações articuladas em nível ministerial com as secretarias dos estados e com iniciativas privadas. Vejamos o quadro resumitivo de tais ações:

<b>Telecurso</b>	Criado pela Secretaria de Educação de São Paulo em 1961, converteu-se em modelo de iniciativas de teleducção que levou o CONTEL (Conselho Nacional de Telecomunicações, criado em 1961) a estabelecer uma reserva federal de canais de televisão para emissoras educativas. Assim, o governo brasileiro estimulava a promoção da educação a distância.
<b>TVEducativa do Maranhão</b>	Concebida e implantada pelo então governador José Sarney em 1969. Mais conhecida como <b>TVE Maranhão</b> , foi a primeira Emissora do Brasil a transmitir aulas pela TV por meio do tele-ensino
<b>O MEB<sup>46</sup> - Movimento de Educação de Base</b>	Criado em 1961 como uma iniciativa da Igreja Católica para <b>alfabetização de adultos</b> . Em cooperação entre o governo federal e a CNBB, o MEC, outros Ministérios e Órgãos Federais <b>repassariam os recursos para a CNBB</b> . A alfabetização de adultos seria realizada por meio do Movimento de Educação de Base utilizando a <b>rede de emissoras católicas</b> .
<b>Projeto SACI Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares,</b>	Entre 1974 e 1978 foi desenvolvido o Projeto Saci, decorrente de uma parceria entre Ministério da Educação, do Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). O projeto utilizava o formato de telenovela, buscando difundir aulas-padrão para as escolas brasileiras via satélite, centrando-se na educação primária. Fornecia <b>aulas pré-gravadas</b> , produzidas por militares e engenheiros brasileiros e norte-americanos, transmitidas via satélite, com <b>suporte em material impresso</b> , para alunos das séries iniciais e professores leigos, do então ensino primário.
<b>Projeto Minerva</b>	Na década de 1970 o projeto propôs <b>ensino a distância através do rádio</b> que contou com cobertura nacional, foi capaz de fazer transmissões em rede a locais que não recebiam sinais de rádio de outras regiões. Os objetivos do Projeto Minerva eram bem claros diante do que o governo divulgava, porém, na prática era distorcido. De acordo com o IPEA (1976, p.40) o Projeto Minerva destinava-se à complementação do trabalho de sistemas educativos tradicionais, à educação supletiva de adolescentes e adultos e à educação continuada.

Quadro 4: Política de EaD entre os anos 1960 e 1970

É, portanto, na Lei 5692/1971, amplamente embasada no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, que a primeira normatização oficial sobre EaD se constitui com

<sup>46</sup>Há 50 anos realiza ações diretas de educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do país e atualmente está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do Estado de Minas Gerais, no regime de parceria com o governo estadual.

uma especificidade: a EaD é colocada no cenário da política educacional vinculada ao ensino supletivo, este podendo ser ministrado mediante a utilização dos recursos específicos como rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação. Em 1972, através do Decreto nº 70.185, o governo cria o Programa Nacional de Teleducação – PRONTEL para atender à integração de atividades didáticas e educativas por rádio e televisão articuladas à Política Nacional de Educação e às diretrizes da LDB. O programa propunha-se a incentivar a integração em âmbito nacional, das atividades educacionais através do rádio, da televisão e de outros meios, de forma articulada e integrada, vinculado ao MEC. No ano seguinte da criação do PRONTEL, o MEC estabeleceu o Plano Nacional de Tecnologias Educativas – PLANATE para a execução de técnicas educacionais.

Um das mais expressivas ações do MEC fora O MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização - criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que se caracterizava por ser uma metodologia de **Alfabetização Funcional** que visava o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e cálculo a fim de atingir um quantitativo maior de pessoas qualificadas para a ocupação de postos de trabalho. Fora construído material padronizado para a formação em todo o território nacional, não traduzindo assim a linguagem e as necessidades do povo de cada região. Este material foi modificado em 1977 e passou a ser chamado de **Conjunto Didático Básico** nos moldes da instrução programada do método comportamentalista. Em seu estatuto, podemos perceber a flexibilidade de organização, com o objetivo de utilizar as tecnologias educacionais, a fim de abranger um número mais significativo de pessoas. Vamos utilizar como recorte de análise o Art. 2º, Das Finalidades, constante no estatuto de implantação do programa:

**Rec. 4**

---

Para a consecução de seus fins, a Fundação organizará serviços específicos, celebrará quaisquer ajustes com entidades ou autoridades, e, nos termos do art. 11 da lei referida no art. 1º, **contará com os serviços de rádio, televisão e cinema educativos**, os quais, **no que concerne à alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos**, constituirão um sistema geral integrado no Plano mencionado no artigo anterior. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1973, p. 52)

Os Artigos da LDB 5692/1971 estabelecem o vínculo entre o chamado MOBREAL e o uso dos recursos da Educação a Distância. Esta primeira aparição da EaD em texto oficial está vinculada ao ensino de jovens e adultos, no *Capítulo IV – Do Ensino Supletivo*:

## Rec.5

### Art. 25

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a *formação profissional definida em lei* específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e *ao tipo especial de aluno* a que se destinam..

§ 2º *Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.*

Pautado no aspecto não-formal, tanto no sentido lato, de informação e divulgação do conhecimento e (teoricamente) de formação da cidadania, quanto no sentido estrito de educação supletiva, o texto jurídico evidencia aspectos limitadores do processo educativo: basta aprender **a ler, escrever e contar** e estará apto a melhorar de vida. A preocupação implícita nos objetivos específicos é a de fazer constante relação do indivíduo com o seu meio próximo, numa tentativa de repasse de responsabilidades e enquadramento do indivíduo numa verdade que não faz parte de seus interesses imediatos. Vejamos ainda que, o artigo determina que os sujeitos a quem é destinado o ensino supletivo configuram-se como **tipo especial de aluno** (Rec. 5), perfilando um processo de exclusão decorrente do próprio texto jurídico.

Mesmo que, anteriormente ao evento de promulgação da LDB de 1971, outras deliberações sobre a Educação a Distância tenham sido colocadas em tela como as já citadas e o Código Brasileiro de Comunicações que, através do Decreto-Lei nº 236/67; a fundação, em 1971, da Associação Brasileira de Teleducação – ABT hoje chamada Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, foi com a Lei 5692 que a EaD foi tomada no processo histórico da constituição do ideário tecnicista no Brasil como discurso oficial e, primordialmente, estabelece-se no artigo 25 a vinculação desta modalidade educacional com um recorte específico de sujeito: os sujeitos da educação supletiva, os sujeitos aos quais os ensino formal não conseguiu proporcionar a formação básica. Para Belloni (2002)

(...) políticas públicas tecnocráticas geram propostas educacionais centradas nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais etc.), que correspondem mais a interesses políticos e econômicos do que a demandas e necessidades, e não nos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.), o que, em educação a distância, é fatal. Ou seja, os modelos de educação a distância vigentes no país, especialmente os de formação de professores e particularmente a TV Escola, referem-se muito mais aos “sistemas ensinantes” do que aos “sistemas aprendentes” (p.137).

Apesar de sua menção na LDB, a alternativa permanecia apenas enunciada como dispositivo paliativo para a superação de um contingente de sujeitos destacados da formação regular o que coloca o funcionamento da EaD a título precário. É interessante colocar em tela que, entre as décadas de 1960 e 1970, vivia-se o clima de deslumbramento frente às possibilidades abertas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Falava-se em Aldeia Global, contudo, o Brasil ainda estava um passo atrás dos chamados pressupostos da Aldeia Global, uma vez que a economia industrial caminhava para sua consolidação, ao passo que o conceito de Aldeia Global coloca em tela as diretrizes da globalização orientada por processos de trabalho mais desenvolvidos e destacados do processo mecânico de produção. Nesse sentido, predominava no Brasil uma interação entre a ideologia do capitalismo industrial e a ideologia do regime militar. Ainda de acordo com a reflexão de Belloni (2002):

No Brasil (país historicamente dado a grandes experimentos tecnológicos inovadores na educação, que acabam por se tornar “elefantes brancos”, pela incúria do poder público, tem havido experiências de educação a distância quais se pode observar algumas características estruturais recorrentes: as políticas públicas do setor têm um caráter tecnocrático, autoritário e centralizador que as destina necessariamente a resultados medíocre [...] (p. 124-125).

A compreensão sobre a implementação de políticas de instrução/EaD (vamos por ora usar os termos de forma relacional) aventam interesses políticos que passam, sobretudo, pela incorporação da ideologia tecnocrática que, por sua vez, atende a vários anseios superestruturais como a modelação subjetiva, o controle efetivo dos programas de ensino, a redução expressiva de custos e, sobretudo, a transferência de verba pública para o setor privado.

Procuramos mostrar até o momento as condições históricas de constituição de saberes sobre a educação a distância na perspectiva de tangenciar o espaço subjetivo que subjaz às questões concernentes ao ensino, aos processos de aprendizagem, ao uso de recursos técnicos. Mobilizamos um quadro ideológico que, segundo as hipóteses desta tese, ampara a produção de saberes sobre EaD e os processos de sua legitimação no cenário político brasileiro. Após evidenciar o processo histórico preliminar de institucionalização da EaD, passaremos a enunciar sobre os modos de determinação dos recortes de classe que ressaltam desse processo de oficialização.

Para tanto, o movimento analítico que realizaremos, a partir da seção que segue, corresponde ao processo de constituição de nosso corpus de análise no que tange ao corpus de arquivo como recorte de um processo superestrutural de determinação da EaD e de seus sujeitos. Outrossim, trazemos a produção de sentidos sobre EaD a partir de dois domínios de

saberes: a Formação Discursiva Jurídica da Educação a Distância (FDJEaD) e a Formação Discursiva Ministerial da Educação a Distância (FDMEaD) consoante com os vários processos de discursivização da EaD, tendo como ponto de partida para análise dos recortes a consolidação do tecnicismo como modelo pedagógico adotado pelo governo brasileiro entre as décadas de 1960 e 1970.

A partir desses dois lugares de constituição de saberes sobre a EaD, nos debruçaremos nos modos de regulamentar e determinar os sentidos sobre o sujeito e as práticas tangenciadas para esta modalidade de ensino a partir de recortes extraídos de textos jurídicos e ministeriais que definem as diretrizes da EaD a partir da LDB de 1971. Quatro são os pontos destacados nos recortes a serem analisados: a) a definição de EaD nos referidos documentos; b) a descrição dos sujeitos atendidos pelos referidos programas; c) o modo como a implementação da EaD corroborou para a fragilização do lugar de docência; d) a confluência discursiva com a proposta de educação tecnicista. Buscaremos cotejar como os discursos superestruturais determinam, pelo processo discursivo, os lugares dos sujeitos da EaD.

A seção que segue tratará dos saberes jurídicos que determinaram o lugar oficial do aluno da Educação a Distância a partir da LDB 5692/1971, passando pela LDB 9394/1996 e seus Decretos. Intuímos analisar que elementos a FDJEaD utiliza para a constituição do sujeito histórico da EaD.

#### **2.4 Formação Discursiva Jurídica e a constituição do sujeito histórico da EaD: da Lei 5692/1971 à Lei 9394/1996 e Posteriores Decretos**

Temos em vista que a visão jurídica do sentido compreende uma prática institucional-normativista. Segundo essa prática, o Estado é origem do discurso e das formas de designar e o faz de forma unilateral, linear e idealista por pautar-se numa função imperativa-atributiva. A forma jurídica exprime, através de regularidades, a estrutura lógica das relações sociais que se ocultam pelo processo da determinação que se materializa por mecanismos linguísticos julgados neutros e generalizantes. Isso constatado, podemos entender as determinações jurídicas assentadas sobre relações abstratas unilaterais, já que as formas de definir os papéis sociais pelo modo jurídico são sempre pautadas numa pretensão de isolamento pela palavra. O discurso jurídico busca uma autonomização pela via de um léxico mecanizado que lhe concede o alibi teórico da objetividade idealista. Contudo, altamente ingênuo é o Direito que não se enxerga como construto histórico, de forma que não há um “grau zero” na lei, ou seja, as formas de o estatuto jurídico constituir sentidos e formalizações estabelecem-se sobre

precedentes históricos que conformarão os modos de determinação. Para tanto, devemos partir do entendimento de que todo discurso urge ser pensado em sua divisão, como parte de uma heterogeneidade em relação a si mesmo.

Ao tomarmos para análise o discurso jurídico da LDB 5692/1971, da LDB 9394/1996 e respectivos Decretos buscamos evidenciar a constituição de um lugar específico para o sujeito aluno da EaD, a fim de entender como o discurso superestrutural cria, desde 1971, um lugar sócio-histórico para o aluno da EaD corroborando com a ideologia tecnicista, lugar este sedimentado, segundo nossas hipóteses, nos demais textos jurídicos. Os recortes a serem analisados nesta seção no orientam para evidenciar a perpetuação de um perfil específico para o aluno da EaD.

Quando a modernização da educação, segundo os pressupostos da Aliança para o Progresso, é tomada no cenário brasileiro, surge pela primeira vez num documento jurídico (LDB 5692/1971) a alusão ao uso de tecnologias de educação a distância como metodologia para o alcance facilitado do público adulto. Associada ao uso de meios de comunicação de massas e dos domínios da educação extra-escolar, a instrução programada aventada por Skinner e a orientação dos papéis previamente planejados no suporte ao ensino são realocados historicamente fazendo intervir os saberes definidores da EaD.

Tomando Legendre (1976), Haroche (1992) evidencia ainda que as formas de constituir espaços sociais derivam de duas qualidades modernas: a constituição de um sujeito jurídico – modalidade que é efeito da passagem do centralismo religioso para o centralismo do Estado – e a determinação pelo texto legal:

O sujeito político... encontra-se, ele mesmo, inscrito no discurso do qual se nutre o centralismo... face ao dogma da autoridade, tal como se mostra sob o envelope jurídico do Estado unitário, existe um mal absoluto... é a ameaça da descrença. Ser sujeito-de-direito não é nada mais que 'ser para a lei'... Isto não se dá sem consequências, se a própria idéia do sujeito-de-direito implica, sobretudo, e finalmente... que no universo das instituições centralistas não haja senão um só discurso possível e que ninguém possa avançar de rosto descoberto como tendo de fazer valor um desejo próprio (LEGENDRE, 1976, p. 88, apud, HAROCHE, 1992, p. 158).

A Categoria do sujeito com a sua capacidade de autodeterminação – sujeito de direito – decorre do que Pachukanis (1988) define por *regulamentação coativa social*, ou seja, uma característica central e fundamental, “a única característica típica dos fenômenos jurídicos” (p. 9), característica esta destacada por Haroche (1992) quando analisa o poder do Estado pela via da determinação jurídica dos indivíduos e enuncia que

o poder, o Estado, o direito, **coagem o sujeito**, insinuam-se nele de forma discreta; todos tornam-se claros processos que derivam de uma técnica particular de poder que Foucault designa como sendo de **'governo pela individualização'**. **Um forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os, aprisiona-os em sua identidade.** Aprisionamento na identidade que é obrigatoriamente exibido para cada um... (p. 21 – grifos nossos).

Assim, a regulamentação coativa social de Pachukanis e a determinação jurídica dos indivíduos debatida por Haroche (op.cit.) coadunam num ponto comum que é a marca ideológica de dominação impressa nas formas jurídicas de nomear, de predicar. A forma jurídica não é simples reflexo de uma ideologia, ela conforma em si um sistema de relações. Pachukanis analisa o fato de que a forma jurídica em suas abstrações é produto da forma jurídica real e concreta o que evidencia que as leis são produtos das relações 'reais' emanadas das relações de produção. Reiteremos que o entendimento de real com que Pachukanis trabalha é tangenciado dentro de um enfoque materialista histórico que corrobora com questões da ordem do poder, da ideologia, portanto, da organização social dos coletivos históricos segundo suas relações de produção e reprodução. Para este autor, as categorias jurídicas não têm outra significação além da significação ideológica. Tomemos um modo de olhar para nossas questões a partir da ótica de Pachukanis e Haroche.

Quando a Lei 5692/1971, além das circunstâncias em que fora promulgada de um ensino profissionalizante compulsório, em atendimento à ideologia do regime militar e à sua intercambialidade com a visão tecnocrática de educação derivada das relações com o governo norte-americano, mobiliza uma definição para o chamado ***tipo especial de aluno*** (cf. Rec. 5) do ensino supletivo e o vincula ao processo de formação massiva via sistemas de EaD, está, nos termos de Pachukanis (Ibid) e Haroche (Ibid), viabilizando a sacralização de um recorte sócio-histórico para um coletivo que não teve acesso à escola regular por condições históricas de suplantação de seus direitos constitucionais. Ademais, é pela materialidade linguística específica do discurso jurídico que essa sacralização ocorre, já que, segundo as palavras de Haroche (Ibid) "As práticas jurídicas funcionam assim silenciosamente na história da gramática. Uma figura específica da subjetividade se desenha sob sua influência: o sujeito é individualizado, isolado, responsabilizado na gramática e no discurso" (p. 23).

Pachukanis afirma resolutamente que "em sua aparente universalidade elas – as categorias jurídicas – exprimem um determinado aspecto da existência de um determinado sujeito histórico" (p.35) o que coaduna o objetivo fulcral da constituição jurídica da organização social, já que à mediação jurídica, e entendemos por mediação a relação que as

leis e demais documentos jurídicos estabelecem entre o corpo social e as instituições superestruturais que detêm os instrumentos de legitimidade de certas práticas, cabe dar lugar e suporte às formas de produção e reprodução social de certa ideologia de classe. Somente por tal forma de interpretar os mecanismos jurídicos e políticos, ou seja, por sua função de mediação, é que podemos captá-los para além das formas abstratas de atribuir sentidos às relações sociais, mas como categorias históricas correspondentes a regimes sociais que se edificam pela materialidade dos discursos jurídicos.

Trazemos o texto da Lei 5692/1971 para evidenciar que os mecanismos linguístico-discursivos de constituição do sujeito da EaD/sujeito do ensino supletivo como *o tipo especial de aluno* buscam produzir um lugar de escolarização específico, distinto das formas chamadas “regulares” de educação e, sobretudo, que apagam a dívida histórica do país para com este público. Vejamos o recorte que segue:

#### **Rec. 6**

---

##### Art. 24

O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos **que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;**
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para **os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.**

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Estamos em face de duas construções relativas restritivas, cuja especificidade, de um ponto de vista puramente gramatical seria particularização do objeto que as antecede, correspondentemente: suprir a escolarização regular para os **adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;** proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para **os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.** Vários são os elementos linguísticos de constituição do lugar do aluno do ensino supletivo e sua definição como sujeito atendido pelos recursos da Educação a Distância na Lei 5692.

#### **Rec. 7**

---

##### Art. 25

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a *formação profissional definida em lei* específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e *ao tipo especial de aluno* a que se destinam.

§ 2º *Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio,*

*televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.*

Reiteremos que ainda não temos uma definição para o sujeito da EaD, pois ele é cotejado pelas formas interdiscursivas de constituição do processo histórico de promoção da educação via recursos externos à sala de aula e à instituição escolar. Por um movimento determinativo o sujeito do ensino supletivo é definido no texto jurídico sedimentando efeitos de sentido presentes na FDJEaD associados à conjuntura histórica da ditadura militar. Ao mencionar que *os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar seguida da oração relativa restritiva que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno*, a legislação regulamenta a divisão no processo escolar identificando que há tipos diferentes de públicos a serem atendidos por diferentes tipos/modos de ensino.

Paul Henry (1990) define que uma oração relativa restritiva traz gramaticalmente uma evidência classificatória, ou seja, contém em sua materialidade linguística especificidades e particularidades do seu antecedente. Nesse diapasão, *o que estaria em questão no enunciado* seriam as particularidades “que tornariam possível a identificação prática do objeto no mundo das coisas ou do pensamento”. Nos termos de Henry, “a restritiva interviria como outras formas de determinação, na função designativa ou referencial; ela contribuiria na constituição do objeto do discurso em objeto exterior ao discurso” (p. 43). Ao comparar os movimentos de explicação e restrição no quadro de uma proposta discursiva de entendimento das formas designativas, o autor, coloca a restrição num patamar em que não há uma pré-definição dos elementos determinativos em relação ao objeto determinado, sobretudo, não podem ser encontrados na lógica de articulação das formas da língua os sentidos que se sobrepõe quando um elemento determinado é identificado e definido em sua relação de existência por seus aspectos determinantes.

Está, portanto, na ordem do discurso um processo que recobre os efeitos de sentido dados pelas formas determinativas, ou seja, no sentido de que estas como materialidades linguísticas que dão suporte aos processos discursivos conduzem aos modos práticos como ideologicamente definem-se especificidades sócio-históricas aos objetos determinados. Henry coloca a impossibilidade de entendimento dos processos determinativos por uma suposta autonomia das formas linguísticas:

(...) a autonomia é relativa, pois na produção e na interpretação do que se chamará sequências discursivas, isto é, discursos ‘concretos’, as fronteiras entre o que se separa e o que releva da autonomia relativa da língua e o que releva da determinação destes discursos ‘concretos’ face

às formações discursivas... não podem ser assinalados a priori. Em outras palavras, para nós todo discurso 'concreto' é duplamente determinado, de um lado pelas formações ideológicas que relacionam estes discursos e as formações discursivas definidas, de outro lado pela autonomia relativa da língua... não é possível traçar a priori uma linha de demarcação entre o que releva de uma ou de outra destas demarcações (p. 58-59).

Vejamos: As orações relativas “que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e “os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” indicam para nós duas questões fulcrais: primeiro, conforme o recorte da Lei que analisamos, quem são, no processo histórico, *os que não “seguiram” a escolarização em idade própria?* O que significa o verbo “seguir” neste contexto? “Seguir”, segundo o dicionário Houaiss (2010), é um item lexical etimologicamente derivado do latim vulgar *sequire* ‘seguir, acompanhar’ que significa *aceitar, guardar, perseguir e vigiar*. Ainda o mesmo dicionário apresenta vários desdobramentos para a semântica de “seguir” que evidenciam o caráter individualista e responsabiliza este sujeito pela aquisição de escolarização ao mesmo tempo em que desloca os sentidos constitucionais de que a Educação é um direito de todos, desqualificando o caráter igualitário do acesso à educação. Vejamos as definições: *Seguir: ir atrás ou na companhia de; andar no mesmo ritmo de; perseguir; continuar na marcha iniciada; prosseguir; acompanhar com atenção; examinar o desenvolvimento de; observar; tomar o partido de; aderir; não infringir; observar, guardar; exercer, entrar em carreira ou profissão de; ir em certa direção; dar-se como consequência; decorrer, resultar*. É explícita a intenção do texto jurídico de fundamentar a questão de que seguir ou não seguir é um ato solitário, individual e responsável que compete somente ao próprio indivíduo, o que na verdade deveria ser colocado linguisticamente como “os que não tiveram acesso à escolarização em idade própria” ou “os que não foram incluídos pelas políticas educacionais que, em detrimento de uma parcela significativa da população, não buscam abranger os cidadãos em situação de vulnerabilidade”.

Ao definir que adolescentes e adultos “*que não a tenham seguido ou concluído na idade própria*” e “*os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte*” são os sujeitos dos cursos supletivos definidos pela qualificação de *tipo especial de alunos* a quem será destinada uma estrutura, duração e regime escolar *ajustado a finalidades próprias* e que estes cursos utilizarão recursos externos à entrada em sala de aula e que visam ao atendimento de um número maior de alunos, ou seja, deste tipo especial de aluno, o lugar do aluno fica explícito pelas formas determinativas (orações relativas e objeto direto “os” seguido da oração relativa). Ao mesmo tempo é na determinação dos objetivos dos cursos supletivos como aqueles que terão estrutura, duração e regime escolar *que se ajustem às suas finalidades*



*próprias* que a materialidade linguística pela construção relativa deixa entrever uma série de questões como: quais são as finalidades a que se destinam tais cursos? O que é próprio – tomado como lugar inerente – desses cursos que conduz ao entendimento de que existe um tipo de aluno especial e um tipo de educação cujas finalidades estejam apropriadas a este tipo especial de aluno?

Adolescentes e adultos ..... os ..... tipo especial de aluno

...que não tenham seguido ou concluído na idade própria  
...que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

↓

estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias

mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros  
meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

A construção relativa, segundo Pêcheux (1997b), “determina aquele ser (dentre os seres) aos qual ela se aplica, sem destruir, no entanto, a existência dos seres aos quais ela não se aplica, mas ao contrário, pressupondo essa existência” (p. 29), já que a determinação prevê as condições de existência do ser como algum tipo de inerência.

O aparelho jurídico responde a um conjunto de questões históricas da ordem da anulação de processos de subjugação, de cerceamento de direitos, de constituição de espaços de participação social, de consolidação de formas de acessos aos recursos públicos. Trazemos Haroche (1992) para fundamentar a questão de não acesso a uma interpretação julgada “clara” quando a autora define que alguns efeitos da determinação “explicam-se pelo traço de funcionamentos ideológicos no próprio interior de mecanismos considerados estritamente linguísticos. A influência do jurídico se adivinha em certos procedimentos discursivos (em particular determinativos)...” (1992, p. 48). Para tanto, o sujeito jurídico que apontamos nos recortes precedentes e que apontaremos a seguir representa, sobretudo, a intervenção da exterioridade histórica nos mecanismos designativos e, além disso, a concepção de sujeito em qualquer que seja sua forma jurídica configura, antes de tudo, um modo de produção de saber e não apenas uma categoria social. Este sujeito da EaD advém das relações de transformação dos modos de subjetivação que passam pelas formas de cidadania, pelas formas de assujeitamento, tendo relação estreita com os modos que as superestruturas usam para a sujeição. Tomando novamente Haroche temos que:

A função determinativa, que se realiza através dos procedimentos de determinação, consiste no acréscimo, ao termo comum, de um ou vários termos chamados ‘determinantes’ (artigos,

adjetivos, demonstrativos, possessivos, interrogativos, numerais, certos adjetivos indefinidos...). Ela pode se realizar também do epíteto. Os determinantes, chamados também determinativos, não acrescentam, em teoria, nenhuma significação nova ao termo determinado: eles intervêm somente para limitar sua extensão. Como podemos ver a preocupação geral não é abrir a significação, mas restringi-la, em suma, delimitá-la (1992, p. 150).

Ao trabalhar na investigação dos modos como as práticas sociais engendram domínios de saber e, sobretudo, como delas derivam objetos, conceitos, técnicas e, primordialmente, modos de concepção sobre o sujeito, Foucault (2002<sup>47</sup>), toma como fundo teórico as práticas discursivas de constituição de subjetividades como expressões das condições de existências dos grupos sociais e como reflexo da tomada de conjuntos estratégicos de discursividades que fazem parte das práticas sociais delimitadoras dos lugares subjetivos. Sem reservas concordamos com Foucault quando ele coloca o fato de que os sujeitos se constituem no interior mesmo da história que funda, a cada momento dado, as formas de definição do que é ser sujeito e do que é estar sujeito a...! Para o autor, as formas jurídicas e judiciárias parecem ser, no quadro das práticas sociais que historicamente definem entendimentos e recortes subjetivos, as mais expressivas e eficientes retratações da política que faz do aparelho jurídico um dos instrumentos de dominação: “Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se forma o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade” (p. 27). As questões trazidas por Foucault coadunam com a construção jurídica de *um tipo especial de aluno* para um tipo especial de educação que é predicada<sup>48</sup> por um lugar inerente de supletividade. Assim Foucault (op. cit.) justifica sua percepção sobre as formas jurídicas:

(... ) parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade<sup>49</sup> se forma, onde um certo número de regras do jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais **vemos nascer certas formas de subjetividade**, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior da verdade (...). As práticas judiciárias – a maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades... todas essas práticas regulares – mas também modificadas sem cessar através da história – me parecem uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu certos tipos de subjetividades (p.11- grifos nossos).

<sup>47</sup> Importa destacar que Foucault traz neste debate a reflexão sobre as práticas penais de determinação dos sujeitos, as quais derivam das formas de entendimento sobre a punição, sobre a regulação de sanções em conformidade com um conceito de construto histórico sobre as formas do sujeito de conhecimento.

<sup>48</sup> Quando evidenciamos o caráter de predicação, estamos referindo aos modos como os objetos são adjetivados, portanto, caracterizados, designados no fio do discurso. Gramaticalmente tratam-se das formas predicativas como os adjuntos de nome, as formas apositivas, as formas relativas adjetivas entre outros recursos.

<sup>49</sup> O conceito de verdade em Foucault está definido fora de uma perspectiva referencialista ontológica sobre o real, mas coaduna com a concepção desenvolvida pelo autor de **lugares de verdade** como construtos históricos e políticos que passam pela materialização de certos discursos em certas condições. Trata-se de práticas discursivas constituintes de verdades sobre objetos e sujeitos e que se tornam verdades nas contingências de sua reprodução como práticas sociais.

O autor evidencia a necessidade de investigação sobre os modos de fabricação sócio-histórica dos chamados *lugares de verdade* como construções discursivas de verdades historicamente constituídas em práticas sociais. Trata-se de um *empoderamento* pelo discurso legitimador de dizer sobre algo ou alguém. Há sempre “uma relação de violência, de dominação, de poder e de força, de violação” (p. 18) nas formas como são apreendidos, reconhecidos, identificados objetos e subjetividades nos processos históricos.

Existe em Foucault certo número de considerações/formulações teóricas que põem a nossa disposição elementos suficientes para a consolidação das hipóteses até agora trazidas e para a constatação de que a constituição do sujeito da EaD é, sobretudo, a produção/fabricação de um lugar de verdade, de uma resposta histórica a uma contingência política que trabalha sobre o que o próprio Foucault define por *políticas da verdade* e por *violação*. Tais políticas constroem-se nas/pelas práticas discursivas e reproduzem-se ao longo do processo histórico-social como práticas discursivas “novas”. Nos termos de Pêcheux (1997b), tomar as práticas linguísticas, em sua relação sincrética com um conjunto de elementos externos à ordem puramente funcional da estrutura da língua, mas relacionados à ordem do real, conduz invariavelmente a:

(...) uma referência à História, a propósito das questões de Linguística, só se justifica na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classes sobre o que se pode chamar as ‘práticas linguísticas’ inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada (p. 24).

Pêcheux avança que as questões históricas e uma visão materialista de língua colocam em tela o que ele chama de “não-comunicação definida que impõe ‘na linguagem’ barreiras de classe” (p. 25) o que corrobora com as questões analisadas por Henry (1990) no tocante às duas instâncias de constituição dos lugares de produção de sentido: a instância linguística e a instância concreta do processo discursivo que advoga as relações ideológicas que intervêm nos modos de dizer sobre algo ou alguém. A integração inerente entre essas duas instâncias provoca as dissonâncias, as discrepâncias entre o que as formas de língua dão-se como propósito e aquilo que estremece tal propósito no momento em que o campo da práxis histórica faz intervir efeitos de sentido diversos.

Os rituais de determinação dos sentidos pela superestrutura jurídica corroboram com os rituais ideológicos de dominação, subjugação dos coletivos a quem a lei se aplica. Define-se pela investidura do sentido na letra jurídica que esta por si dote de características o objeto determinado, contudo, o que nunca é claro, pois constitutivo da luta de classes, dos

movimentos contraditórios da história, é que toda forma de determinação superestrutural funda-se sobre um processo histórico de dominação e de reprodução das relações de produção. A palavra, por sua vez, materializa os sentidos da dominação, tanto quanto os da transformação.

A partir, portanto, dos elementos, das características de instrução programada que fundamentam a existência dos recursos de EaD e da configuração de um perfil de indivíduos aos quais a proposta se orienta, é preciso elucidar as condições de produção, ou melhor, as condições de consolidação da EaD como uma política educacional no Brasil, o que ocorreu a título oficial, 25 anos após sua primeira aparição na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996 e regulamentada pelos Decretos nº 2494/2008 e 5622/2005<sup>50</sup>, documentos dos quais extraímos os demais recortes que compõem esta parte de nosso corpus de arquivo e que são tomados em sua relação histórica com os processos discursivos da Lei 5692/1971.

Apenas em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 - que a EaD reaparece na legislação brasileira. O primeiro ponto a ser destacado é que a nova LDB, fruto de um processo histórico de democratização das práticas de ensino, traz uma designação para esta modalidade: os grupos nominais *Ensino a distância* e *Educação a distância* tornam-se formas legítimas de apropriação dos sentidos desta modalidade de educação. Vale ressaltar que o *caput* do Artigo 80 ainda coloca o ensino a distância no quadro de “programa” recobrando os sentidos históricos de uma formação que ocorre lateralmente aos processos formais e institucionais. Ademais, ensino e educação são itens lexicais que dividem o mesmo espaço no texto legal. Vejamos o recorte que segue:

#### **Rec. 8**

---

Art. 80. O Poder Público **incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância**, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A **educação a distância**, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de **educação a distância**.

§ 4º A **educação a distância** gozará de **tratamento diferenciado**, que incluirá:

---

<sup>50</sup> Após o Decreto 55622/2005, outros dois Decretos foram homologados pelo governo federal. Trata-se dos: Decreto N.º 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino; e do Decreto N.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Toadvia, nos deteremos no Decreto 5622/2005 dada sua função de regulamentação do Artigo 80, da LDB de 1996.

A educação é direito, o ensino é o modo como este direito será constituído no campo das práticas e respectivas modalidades de ensino (fundamental, médio) que envolvem aprendizagem. Assim, retomando a LDB em seu primeiro artigo temos que:

**Rec.9**

---

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por **meio do ensino, em instituições próprias**.

Essas questões aventam para nós uma gama de sentidos que nos orientariam para um campo de debate sobre as questões que concernem à Educação e ao Ensino. Contudo, as questões que buscamos apreender neste momento são: a) a restauração da Educação a Distância como programa; b) a consolidação de uma designação própria que demarca um antes e um depois nos processos de conceituação, teorização sobre esta modalidade, já que, a partir da legitimação seja como ensino, seja como educação, abre-se o espaço próprio para que se pense a EaD no quadro das políticas públicas. Pensamos que a constituição de um espaço específico ainda não aufere para a EaD uma dissimilitude/dissonância em relação aos sentidos anteriores e contemporâneos à LDB 5692/1971. Presumimos, conforme o gesto analítico que segue, que a formação ideológica tecnicista deflagra-se como domínio ideológico que permeia a constituição dos saberes das formações discursivas que institucionalizam a EaD. Vejamos: a LDB de 1996, menciona a EaD em outros dois artigos como recurso ao ensino formal:

**Rec. 10**

---

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que **não puderam** efetuar os estudos na idade regular, **oportunidades educacionais apropriadas**, consideradas as características do alunado, seus interesses, **condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames.

§ 3º A educação de jovens e adultos **deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional**, na forma do regulamento.

A EaD é expressamente relacionada ao perfil de estudantes que precisa de complementação de aprendizagem e os jovens e adultos afastados da escolarização regular. Todavia, a direta vinculação com a educação de jovens e adultos não está disposta como na

LDB de 1971. O que fica evidente apenas no enunciado “oportunidades educacionais apropriadas” que coloca em jogo uma série de pressuposições da ordem das condições de produção dos sentidos da EaD. Não interessa aos objetivos da Lei dirigir os recursos da EaD à um público específico, mas deflagrar essa modalidade de ensino para todos os públicos de forma que se estenda o campo de atuação de uma realidade educacional experimental para todos os públicos. Perguntamo-nos: esse movimento de institucionalização da EaD poderia promover um deslocamento em relação aos modos como fora discursivizada e cotejar um amplo debate de democratização educacional através da apropriação dos recursos tecnológicos?

Em 1998, com o Decreto nº 2494, o artigo 80 da LDB passou a ser regulamentado e algumas definições explícitas sobre o entendimento da EaD entre as políticas públicas passam a ser colocadas em tela. É primeira definição para a Educação a Distância:

**Rec. 11**

**Art. 1º. 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**.

*Parágrafo único.* Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com **flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração**, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Por ocasião das reuniões do Grupo de Trabalho que subsidiaram a redação da minuta do Decreto, fora sugerido um conceito diverso do que consta no texto legal:

Educação a distância é uma **forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem** que, utilizando sistema de tecnologia da comunicação capaz de suprir o afastamento físico, total ou parcial, entre **professores e estudantes**, promova efetivamente a consecução dos objetivos educacionais fixados (*mimeo*).

Colocamos em tela a questão de que o campo da prática, a partir do qual os professores, profissionais do ramo de tecnologia em educação, teóricos reuniram-se e produziram um modo de entender a educação a distância e formularam uma proposta para o texto legal, não foi levado em conta já que os modos de reprodução de saberes que trazem à baila a ideologia que regula a forma-sujeito da FDJEaD se sobrepuseram.

Decreto 2494/1998 (FDJ)	Minuta para o texto do Decreto Origem: GT de constituição do texto do Decreto
Educação a Distância é...	Educação a Distância é...
...uma <b>forma de ensino</b> que possibilita a <b>auto-aprendizagem</b> , com a <b>mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.</b>	...uma <b>forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem</b> que, utilizando sistema de tecnologia da comunicação capaz de suprir o afastamento físico, total ou parcial, entre <b>professores e estudantes</b> , promova efetivamente a consecução dos objetivos educacionais fixados.
Pressupostos	Pressupostos sugeridos
Auto-aprendizagem Uso de recursos didáticos em suportes de informação	'Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem Tecnologia para suprir a distância entre professor e estudantes

Quadro 5: Comparação entre texto do Decreto 2492/1998 e a minuta que precedeu sua promulgação.

A forma jurídica, portanto, evidencia a discrepância com os modos como as bases veem o processo da EaD para homologar um ponto de vista superestrutural que redundava historicamente com a constituição de uma forma de ensino modeladora (tomemos a teoria comportamentalista) que suprime o papel do professor por uma sedimentação dos sentidos de auto-aprendizagem.

Em 2005 foi promulgado o Decreto nº 5622 que revogou o Decreto 2494/1998 e reestabeleceu as regulamentações para o Artigo 80 da LDB. Cumpre observar que este decreto redefine a EaD diversamente do decreto anterior, sendo ainda hoje o documento de referência para as instituições de ensino:

#### **Rec.12**

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a **educação a distância** como **modalidade educacional** na qual a **mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação** e comunicação, com **estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.**

O recorte 12 possibilita tangenciar uma retomada dos sentidos do tecnicismo no tocante aos modos como a EaD é predicada, sem contudo deixarmos de atentar para o fato de que o Decreto 5622 traz a figura do professor evidenciada no processo, o que no Decreto 2494 não aparece, estando o processo de aprendizagem traduzido na expressão *auto-aprendizagem* como se o professor não fosse um agente na EaD:

Decreto 2494/1998	Decreto 5622/2005
Forma de Ensino	Modalidade Educacional
Auto-aprendizagem	Mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem
Mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados	Utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação
Diferentes suportes de informação	Desenvolvimento de atividades educativas em lugares e tempos diversos
	Professores

Quadro 6: Comparação entre Decreto 2492/1998 e Decreto 5622/2005

Ao trazer a figura do professor, o Decreto 5622 colocou especial relevância num dos pontos complexos da institucionalização da EaD e dos processos determinativos: o lugar do professor aventado juridicamente apenas na definição de EaD no decreto de 2005, postulado historicamente como uma figura desnecessária em todos os programas governamentais.

Para tanto, os saberes que constituíram a EaD em 1971 encontraram modos de apropriação por outros processos discursivos. Os registros oficiais sobre a EaD refletem certa continuidade em relação à ideologia tecnicista. É naquilo que Pêcheux chama de ‘manutenção do idêntico’ (1997b, p. 146) que a ideologia jurídica constitui as formas de pertencimento dos sujeitos aos saberes da Formação Discursiva Jurídica que carrega, conforme os recortes trazidos à baila, a consolidação de uma identidade sócio-histórica aos sujeitos da Educação a Distância, conformada esta a um recorte social e político no quadro da formação social. Os modos de produção/reprodução de tais saberes passa pelas formas de determinação que o discurso jurídico apresenta à educação realizada a distância – EaD – e aos sujeitos a quem é direcionada.

Tomando um ponto de vista materialista sobre os processos discursivos no campo jurídico sobre a EaD fazemos o seguinte encaminhamento: a FDJEaD, no processo de discursivização sobre a EaD, dada a heterogeneidade de sua constituição, a contradição entre os propósitos legais subjacentes ao campo da educação e as formas práticas de enunciar os direitos dos cidadãos, toma no nível interdiscursivo as proposições ideológicas da formação ideológica do tecnicismo, persistindo, na configuração dos espaços jurídicos da EaD num alinhamento às práticas e discursos tecnocráticos e positivistas. A tomada histórica que precede esta seção permite-nos apropriarmos-nos dessa hipótese e validá-la quando, evidenciamos que a constituição do ensino fora da instituição escolar repercute em duas formas de desapropriação de espaços sociais: o espaço do aluno e o espaço do professor, este último cotejado no texto jurídico apenas para fins de constituição de um modo de definir a EaD pelo distanciamento entre estudantes e professores.

O quadro a seguir elucida essa questão, a partir de alguns pontos:

1971 Lei 5692	1996 Lei 9394	1998 Decreto 2494	2005 Decreto 5622
Cursos intensivos de qualificação profissional	programas de ensino a distância complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais  Articulação com a educação profissional	Forma de ensino	modalidade educacional
utilização de rádios, televisão, correspondência	canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;	auto-aprendizagem, mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, diferentes suportes de informação, diversos meios de comunicação.	mediação didático-pedagógica com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação estudantes e professores em lugares ou tempos diversos
curso supletivos	Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames	para jovens e adultos	educação de jovens e adultos

Quadro 7: Comparação entre os principais documentos da legislação para EaD

Procuramos mostrar a emergência de um recorte sócio-histórico que definiu o espaço de reconhecimento, pertencimento, portanto, de dizer do sujeito (aluno) da EaD pelas formas superestruturais de constituição deste espaço subjetivo. Notamos, por conseguinte, que para talhar um sujeito – *tipo especial de aluno* – nos termos da lei 5692, foi preciso instituir um *tipo especial de professor*, que nos termos da concepção tecnocrática que respalda os processos de EaD vê seu lugar fragilizado, fragmentado por uma condição de maquinização dos processos de ensino-aprendizagem. Pressupomos a fragilização do lugar do aluno da EaD como efeito do processo de fragmentação do lugar do professor (sendo este um dos fatores determinantes do lugar do estudante) a partir das seguintes questões: (1) como aventar o lugar do professor num processo de auto-aprendizagem através de mecanismos de informação e comunicação; (2) o percurso histórico que realizamos com base em ações de educação a distância deflagradas por uma ideologia tecnocrática demonstram a emergência de um perfil de “professor” não designado como tal a fim de “auxiliar” os estudantes com sua auto-

aprendizagem: o tutor; (3) o desenvolvimento de tecnologias de comunicação virtuais como as plataformas digitais comportam mecanismos de interação online, portanto, está emergindo um perfil diferente de professor?

Discursivamente, portanto, as formas de definir o professor e seu correspondente tutor nas várias designações apontadas no processo histórico, coadunam para o objetivo fundante de tal prática política e ideológica de produção de saber sobre o aluno a quem as políticas se voltam. Trata-se de um efeito em escala que busca viabilizar, sobretudo, a emergência de um aluno que não têm escola, universidade, que não vê os seus pares, portanto, não participa de um coletivo na qualidade político-jurídica de aluno. Este aluno produz-se a partir de certas relações jurídicas e políticas que evidenciam a qualificação e a distinção de seu lugar social. Este lugar é tangenciado, igualmente, pela qualificação e distinção do lugar do professor, estabelecendo, assim as marcações e os limites jurídicos e políticos ‘permitidos’ no cenário social.

Vamos tomar, na próxima seção, os modos de constituição de saberes sobre a tutoria em EaD na FDMEaD por diversas representações independentemente do período histórico, tendo em vista que os saberes ministeriais sobre a EaD e seus agentes conservam um aspecto de continuísmo dos projetos e programas no interior do Ministério da Educação. Buscaremos analisar de que modo os saberes da FDMEaD constituíram o lugar de tutoria na EaD.

### **2.5 Saberes da Formação Discursiva Ministerial: condições de produção da função de tutoria**

Assim como a FDJEaD a FDMEaD resguarda a especificidade de constituir uma forma superestrutural de sedimentação dos discursos de classe. A constituição ministerial de uma política de governo expressa os alinhamentos ideológicos realizados em nível estatal e possibilitam antever quais as orientações sociais que perpassarão o modo de os ministérios atuarem. A FDMEaD, diversamente da FDJEaD, nos aloca num espaço de saberes em que se institucionaliza a figura do tutor em relação às suas funções docentes, consolidando saberes de ordem jurídica e política, consoante com as formas e os processos históricos a que responde e a partir dos quais é constituída. Nesse ínterim, nos interessa, nesta seção, analisar recortes que evidenciem como a FDMEaD produz a determinação do espaço da tutoria, já que, o texto jurídico não produz uma determinação para esta função.

A função do professor nos programas de EaD nunca foi claramente definida, em vista dos pressupostos de auto-aprendizagem que esta modalidade toma como fundamentais.

Nesse sentido, outro agente é colocado em tela no processo de aprendizagem: o **tutor** a quem a legislação ainda não reconhece como categoria profissional e para cujas funções são estabelecidas normas pela via de documentos ministeriais. A trajetória dos programas de EaD no Brasil nos leva a identificar concepções de tutoria que respaldam a institucionalização de um espaço diverso do espaço de docência e postulam um lugar social identificado com os pressupostos tecnicistas. Retomemos os modos de produção de sentidos para a função “docente” no tecnicismo amparado na teoria comportamentalista skinneriana. Tal mecanismo de definição da função de professor em relação ao uso de tecnologias de ensino representa enunciados constituintes dos saberes da ideologia tecnicista:

Como bom **tutor**, a **máquina** insiste em que dado ponto seja completamente entendido...  
Como um hábil **tutor**, a **máquina** ajuda o aluno a atinar com a resposta certa.  
A **máquina** como o **tutor** reforça o aluno para cada resposta certa...

No livro *Tecnologia do Ensino* (1972), Skinner compara a função de tutoria aos processos de ensino-aprendizagem que a máquina de ensinar produz, para tanto, a figura do tutor é cotejada num paradigma instrucional de operacionalização de mecanismos de aprendizagem pré-programados. Essa volta ao trabalho skinneriano nos traz uma gama de hipóteses para análise, a começar pelas condições históricas de implementação dos programas de EaD relacionadas ao projeto de educação tecnocrática, como já víamos nas seções precedentes. De outro modo, podemos aventar a relação entre os modos de designar e recortar um espaço de docência como efeito da memória no dizer, ou seja, como produto de condições de produção históricas e ideológicas das quais deriva o delineamento de um papel “menor” e fragilizado para o sujeito professor. Identificamos essa relação interdiscursiva nos modos como a teoria skinneriana, com todos os seus alinhamentos ao positivismo, ao industrialismo aventa a substituição do professor em prol de formas de aprendizagem autogerenciadas. Portanto, a cada materialização da memória na palavra são trazidas questões da ordem política de redobrimento da ideologia tecnicista nas propostas da EaD, pois, o item lexical *tutor* já é cotejado, na teoria skinneriana, em relação simétrica com a máquina de ensinar e esse movimento semântico pode recobrar sentidos nos modos como o docente/tutor é designado nos textos ministeriais.

De nosso ponto de vista, criam-se dois lugares sociais para a função docente que, ao ser apropriada pela EaD, passa a ser definida por várias construções lexicais arbitrárias em

vista da não existência de uma regulamentação para a função. Tomaremos algumas<sup>51</sup> ações do Ministério da Educação e que nos indicam os modos como a função de tutoria/docência foi constituída. Tais exemplos nos auxiliarão nas análises que seguem:

Ano	Projeto	Designação	
1959	Movimento de Educação de Base – MEB Escolas Radiofônicas	Monitor (professor-auxiliar) Líderes de Tarefas Professor Radiofônico	
1969	TV Educativa do Maranhão	Orientador da Aprendizagem	
1978	Telecurso 2º grau	Mediador de Aprendizagem	
1981	Telecurso 1º grau	Mediador de Aprendizagem	
1986	Novo Telecurso 2º grau	Atores no papel do professor	
1991	Programa Um Salto Para o Futuro	Orientadores Educacionais	
1995	Telecurso 2000 e Telessalas	Mediador de Aprendizagem	
1995	TV Escola	Multiplicador	
1997	PROINFO	Multiplicador	
2005	Universidade Aberta do Brasil	Tutor / Instrutor	Professor
2007	E-TEC Brasil	Tutor / Instrutor	Professor
2009	Telecurso Profissionalizante	Atores interpretam o papel do professor	

Quadro 8: Designações para o profissional de docência em EaD

O professor dos programas de EaD em suas várias designações *Monitor, líder de tarefas, orientador de aprendizagem, mediador de aprendizagem, orientador educacional, multiplicador* representava o enquadramento da função docente numa categoria “nova”, diante de um processo de ensino “novo” pautado nas “máquinas de ensinar”, o que invariavelmente, traz à tona a prática político-ideológica de descaracterização da função, em vista da despreensão de realização de investimentos numa política educacional que demandava formação, aprimoramento com os novos processos. Portanto, diante de necessidade de um professor remodelado, digamos assim, reciclado com suas práticas pedagógicas, preferiu-se politicamente tornar desnecessária esta figura institucional, já que as máquinas de ensinar estavam tornando a atividade do professor desnecessária e não demandavam uma política remuneratória. Esta precarização sedimentou-se pelos textos jurídicos e ministeriais que promoveram uma proposta educativa em que a um *tipo especial de aluno* (Lei 5692/71) dava-se um tipo diferente de profissional da docência.

O que acompanhamos com a pesquisa documental é que a função de docência foi pautada por duas orientações: a) pela descaracterização da necessidade de um sujeito professor em vista do uso de tecnologias associadas, a exemplo dos programas de rádio e TV

<sup>51</sup> Para os fins a que este trabalho se propõe julgamos que o recorte de alguns exemplos de programas mais expressivos do Ministério da Educação seja suficiente para a abordagem que faremos nas análises. Por isso não tomaremos a totalidade dos programas desenvolvidos.

educativa, já que os conteúdos a serem abordados eram por atores no caso da TV e por locutores no caso da rádio; b) pelo direcionamento dos textos ministeriais quando da proposição de projetos de educação para a função de tutoria, designada de diversas formas que a distanciassem do lugar político e social do professor. A título de exemplo, vamos tomar um estudo realizado em parceria entre Ministério da Educação e a UNESCO no intuito de avaliação do Movimento de Educação de Base intitulado “Católicos Radicais no Brasil”. O referido documento ressalta o papel do chamado *monitor* como único agente do processo de ensino-aprendizagem que realizava a intermediação entre a instituição que programa os processos de aprendizagem e a comunidade atendida por meio das escolas radiofônicas implantadas a partir de 1961. Conforme segue:

**Rec. 13**

A unidade básica da organização era o sistema, composto de uma equipe – de **professores**, supervisores, locutores de rádio remunerados e pessoal auxiliar que elaborava os programas diários, os executava e supervisionava sua aplicação nas escolas radiofônicas – dos líderes comunitários e dos **monitores que faziam a ponte entre a equipe e os camponeses beneficiários** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Católicos Radicais no Brasil. Brasília: UNESCO, MEC, 2007, P. 150)

Mesmo citando o professor como parte da equipe do programa, a este cabia o papel de pré-organização das sequências didáticas de conteúdos a serem transmitidos aos estudantes. O papel de interlocução cabia ao monitor que era um sujeito pertencente à própria comunidade que recebia treinamento para a execução das atividades de instrução organizadas e planejadas por agentes que não se envolviam no processo dialógico com os estudantes. Assim, o documento do MEC evidencia:

**Rec. 14**

O **monitor** é uma das peças mais essenciais da engrenagem do MEB. Durante o primeiro ano de operação, ele (ou ela) era nomeado pela direção e, mais tarde, passou a ser escolhido pelos próprios camponeses. O monitor era sempre um membro da comunidade. No início, era considerado como **a ligação entre a escola e a equipe que dirigia o sistema: pessoa que recebeu alguma educação formal e era, ao menos, semi-alfabetizado**. Era uma espécie de auxiliar sem remuneração, que **retransmitia as instruções dos programas para os alunos, conferia seus exercícios, fazia-os ir ao quadro negro, estimulava os mais lentos e liderava as discussões**. Este último aspecto de suas tarefas era o mais dependente de sua capacidade de liderança. Não demorou muito para que este fator – liderança – se tornasse o requisito mais importante para um monitor. Gradualmente, **começou a ser visto no movimento menos como professor auxiliar e mais como líder comunitário**, com muitas incumbências além daquela de fazer, por uma hora, cada noite, a ligação entre o professor radiofônico e os alunos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Católicos Radicais no Brasil. Brasília: UNESCO, MEC, 2007, p.155)

Essas práticas político-jurídicas (mantemos a proposição de que os textos ministeriais adquirem valor jurídico quando fundam e sedimentam saberes sociais sob a forma de diretrizes e normas para a população e suas instituições) podem ser destacadas no processo de

constituição histórica do sujeito tutor como um processo de refratação de um papel social do professor. Notemos que elas decorrem também dos modos de constituir o sujeito aluno dos projetos de educação a distância, que, conforme vimos, historicamente é atendido por um tipo “especial”, para tomar a Lei 5692/71, de educação que não demanda necessariamente a formação para a docência.

Nomear, predicar, porquanto, determinar, não constituem apenas fenômenos de base linguística, são ações práticas que refletem lugares de questões políticas e ideológicas. Portanto, dado o percurso que realizamos sobre a constituição ideológica da EaD e a legitimação de um conceito sobre o estudante, vemos que a designação dada ao agente do processo de ensino-aprendizagem passa por um caminho de descaracterização do professor para a delimitação de um outro espaço de docência não regulamentado, não reconhecido como tal.

A partir da LDB de 1996 e de suas posteriores regulamentações é aberto um espaço para que o lugar da docência seja pensado, pois o Ministério da Educação caminhou, nos anos 1990, para o direcionamento da institucionalização da Educação a Distância como Sistema de Ensino e deflagrou uma proposta pública de disseminação da EaD para atendimento a todos os níveis de ensino. Esse cenário modificou alguns fatores que determinam um reposicionamento do professor no quadro da EaD. A tutoria não deixa de existir, contudo, ela agora abre um espaço legítimo para o professor (chamado de professor conteudista, professor elaborador). Isso decorre da legitimidade que a EaD assumiu, tendo em vista que não pode ser um sistema de ensino disponível a todos os níveis sem que a função do professor seja retomada em sua importância política. Todavia, a prática determina que este professor tem um lugar fragmentado pela divisão de suas atividades com o tutor. Então, o estudante passa a ter uma relação triplamente intermediada: primeiro quando não está na instituição e recorre ao recurso tecnológico, segundo quando seu interlocutor imediato é o tutor, terceiro quando a interlocução com o professor somente ocorre através do filtro do tutor. Enfim, o processo de ensino-aprendizagem fragmenta-se. O espaço de docência que o tutor ocupava até a década de 1990 (monitoria, mediação, orientação) como único agente na relação de interlocução com o estudante, passa a constituir outro espaço, um espaço intermediário entre o professor e o estudante.

O processo de apagamento e fragmentação do papel do professor no curso histórico de consolidação de práticas, programas, projetos é atravessado pela ideologia tecnocrática, pelo apelo às chamadas máquinas de ensinar e pela fragilização do papel da docência. As

instituições de Educação a Distância hoje seguem as diretrizes da LDB de 1996 e do Decreto 5622/2005, de onde extraem seus conceitos basilares. Apenas o Decreto menciona a figura do professor, sem, contudo, destinar artigo específico às atribuições, ao papel singular que exerce na EaD.

O tutor nem mesmo é citado nos documentos legais o que coaduna com a ausência de regulamentação na lei brasileira. Vamos analisar o recorte extraído da *Resolução Nº 25, de 05 de junho de 2009* com a qual o MEC estabelece diretrizes para pagamento de bolsas para o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), documento este que baliza as ações institucionais sobre a atividade de tutoria atualmente. Este documento traz a caracterização da função de tutoria e define um processo de retomada e deslocamento no quadro das designações institucionais para o papel da docência em EaD:

**Rec.15**

**(cabe ao tutor...)** Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; **apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes**; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista; estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de ensino; elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, 2009, p. 11-12)

Notemos primeiro que, por ser documento ministerial destinado à definição de diretrizes para as instituições de ensino e com datas posteriores à LDB de 1996, há a referência às duas instâncias pedagógicas: o professor e o tutor. Quando o recorte enuncia que o tutor deve **apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes**, fica clara a definição de dois espaços de atuação no processo de ensino-aprendizagem e, consoante com isso, evidencia-se uma segmentação do papel de docência pelas atribuições do tutor em relação ao professor da disciplina. Já o recorte 14 define, em nível ministerial, a interdependências entre as duas funções. Duas questões recobram uma análise mais detalhada: a) o tutor é o sujeito secundário do processo de aprendizagem já que as disciplinas têm uma titularidade conferida ao professor, agente principal do processo; b) paradoxalmente, as funções de tutoria consolidam uma prática de docência que fragmenta o lugar do professor quando este não está em diálogo constante com o aluno, mas é o tutor o sujeito desta prática quando cabe a ele estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; participar do

processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

Esses movimentos entre a atividade de tutoria e de docência incidem, para nós, em questões da ordem da disjunção do papel do professor no quadro dos cursos da EaD e a constante reprodução dos sentidos de tutoria cotejados desde Skinner, pois o tutor continua sendo o *Monitor, o líder de tarefas, o orientador de aprendizagem, o mediador de aprendizagem, o orientador educacional, o multiplicador* e, de tudo isso, resulta uma função docente que não-regulamentada mantém tais sujeitos numa posição periférica. Vejamos a contradição existente entre o modo de designar e as orientações para as práticas:

**Rec. 16**

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que **participa ativamente da prática pedagógica**. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (MEC, 2007, p. 21).

Enquanto mantiver-se, em nível superestrutural, uma determinação específica para a função de tutoria que relativize as práticas docentes em EaD, sustenta-se uma prática de precarização da função docente e sedimenta-se um lugar de interlocução para o estudante sempre intermediado. Ao mesmo tempo em que o tutor não é o professor, na prática, há uma gama de ações condizentes com a docência que precisam ser levadas em conta e apreendidas pelo tutor da EaD. Este sujeito a quem é dado o espaço fulcral de diálogo com os estudantes da EaD está, de fato num lugar fragilizado.

**Rec.17**

Em qualquer situação, ressalta-se que o **domínio do conteúdo** é imprescindível, **tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância** e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (MEC, 2007, p. 21).

O recorte 17 evidencia que a função de tutoria deve ser exercida como uma prática pedagógica docente, contudo, não traz enunciada a orientação para que os sujeitos que exercem a tutoria sejam formados na área de atuação dos cursos em que atuarem. Importa constatar que as chamadas habilidades com novas tecnologias de comunicação e informação, no quadro atual de desenvolvimento da EaD, condizem com o domínio pleno de acesso às plataformas virtuais (ambientes AVA).

A fim de sustentar nossa análise, citamos abaixo fragmentos de dois editais de seleção de tutores que indicam a relação estreita entre a função de docência e a tutoria no campo da prática, já que as instituições de ensino mobilizam modos de entendimento sobre a função de tutoria, cotejados pelos mesmos parâmetros da função docente:

Edital Nº 04/2014 – UFRGS Seleção de Tutor
3. DOS REQUISITOS BÁSICOS 3.1 Possuir <b>formação em nível superior</b> e pós-graduação (mestrado/doutorado em andamento ou concluído). 3.3 Possuir <b>formação em áreas afins ao componente curricular</b> .
EDITAL Nº 01/2014/EaDFSC/UFSC Seleção de Tutores
2 - DOS REQUISITOS 2.1 - o candidato <b>deve possuir formação em curso superior e experiência comprovada no magistério de no mínimo um ano no ensino básico ou superior</b> ; ou possuir formação pós-graduada; ou estar vinculado a um programa de pós-graduação; 2.2 - o candidato deve satisfazer os seguintes requisitos relativos à disciplina para a qual concorrerá à vaga: Disciplinas Requisitos FSC 9103 - FÍSICA BÁSICA C-I a) curso superior completo em Licenciatura ou Bacharelado em Física; b) conhecimentos básicos de informática.

Quadro 9: Textos dos editais de seleção de tutores da EaD

Os processos discursivos que entendemos determinar os sentidos da forma-sujeito da FDMEaD para os agentes da EaD, neste caso específico para a função de tutoria, conciliam-se com a ideologia tecnicista que perdura em suas determinações ao longo das práticas históricas de determinação do lugar social do professor e do tutor. O que vemos com as formas de designação do tutor é um campo simbólico se constitui nos processos determinativos como reflexos dos modos de sacralização da educação a distância como política pública “lateral”, supletiva. E para definir-se em sua supletividade, esta política precisa de conceitos que corroborem com suas práticas, para tanto, vemos nos textos legais, a precarização do processo de ensino, do sujeito de docência deste processo quando encontramos formas de determinar um lugar de docência que mantém a ilegitimidade da função, portanto, a negação de uma regulamentação profissional.

As designações sobre os agentes desse processo permanecem suprimidas, sem um reconhecimento jurídico-político de seu lugar, o que significa, tomando o movimento contraditório do processo ideológico que permeia as formas de determinação/designação que subjazem a esta atitude de desconhecimento o processo inverso de delimitação de um não-

espaço, ou seja, de um espaço de todos e de qualquer um. É pela falta de determinação, tanto quanto, pelas formas determinativas que o texto institucional delimita, disseca os lugares sociais. A afirmação sobre algo ou sua não-afirmação estão dialeticamente ligadas aos movimentos da apropriação e da desapropriação de condições de existência. Não encontramos nos textos jurídicos a forma **Tutor é...** ou **Professor da EaD é...**isso seria reconhecer o primeiro como uma categoria profissional com todos os encargos políticos, jurídicos e financeiros que isso traz; ao passo que traria para o segundo a legitimação de que o professor da EaD traz características próprias à modalidade educacional. Parece-nos que os processos discursivos de constituição de um lugar de docência na EaD são tomados como inerentes à forma lexical “tutor” que enunciada deliberadamente assume formas parafrásticas que sedimentam um espaço ao mesmo tempo de não-docência.

A língua é a materialidade por meio da qual é possível ver a divisão discursiva entre espaços de interpretação, espaços de intervenção que movem sentidos estabilizados. É a língua uma zona em que os processos discursivos buscam alguma “fixidez”, buscam momentos de estabilidade. Ao refletir sobre o funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos, Pêcheux (1997b) evidencia que este funcionamento é (des) regulado por “relações de discrepância da ordem da exterioridade-anterioridade (pré-construídos; ou a do retorno do saber no ‘pensamento’ o que produz uma evocação sobre a qual se apoia a tomada de posição do sujeito” (p. 124-125). Por isso, de tudo o que fora exposto sobre as formas de designar o docente, num primeiro momento substituindo o professor pelas figuras do orientador de aprendizagem, do monitor, do mediador de aprendizagem; e, num segundo momento, trazendo à cena novamente a figura do professor pela divisão de sua função no quadro institucional, temos como regularidade apenas o movimento de fragmentação de um espaço de interlocução com o estudante. Importa-nos ver que a definição de quem foi tanto quanto de quem é o sujeito que estuda a distância, ancora-se, invariavelmente, na proposição das formas de mediação, nos espaços dialéticos de proposição da aprendizagem. Este momento da reflexão se faz imprescindível ao desenvolvimento da tese, pois é pelo modo que o aparelho escolar recorta as formas de acesso ao saber, os espaços de interlocução que se vislumbram os processos ideológicos de fomento de modos de escolarização segmentados.

Com Rancière (1995), temos que a escrita e suas formas de constituição são instrumentos de poder e dão sentido a tipos de ocupação de espaços de dizer, assim *Ela* – a escrita – “é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se

presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição” (p. 7). O que o autor entende por constituição estética dispõe para nós de questões relevantes para o entendimento das análises que ora fazemos, pois a constituição estética deriva do conceito de “partilha do sensível”, ou seja, dos modos como as comunidades tomam forma seja pela participação em um conjunto comum ou, inversamente, pela separação ou distribuição. Para o autor:

Uma partilha do sensível é o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas. **Antes de ser um sistema de formas constitucionais ou de relações de poder, uma ordem política é uma certa divisão das ocupações**, a qual se inscreve em uma configuração do sensível: em uma relação entre os *modos do fazer*, os *modos do ser* e os *do dizer*; entre a distribuição dos corpos de acordo com as suas atribuições e finalidades e a circulação do sentido; entre a ordem do visível e a do dizível (p. 7-8 – grifos nossos).

Na medida em que é um modo de determinação do sensível a partilha define espaços – reais e simbólicos – que se destinam de forma visível e dizível à proposição do que é comum, do que é próprio. As formas de determinar, portanto, são tomadas por Rancière no quadro de uma política de divisão que passa pela ordem do discurso e das condições materiais de constituição. Consoante com Rancière, analisamos a função de tutoria como efeito desses modos de partilhar os espaços reais e simbólicos, tendo em vista que a função primeira que é de docência sofreu divisões ao longo da institucionalização da EaD abrindo um campo de sedimentação da função de tutoria.

O deslizamento histórico é analisável pelo processo de discursivização do lugar dividido do professor e pela invisibilidade jurídica dada ao tutor, noção esta que se impôs num deslizamento de sentido sobre as formas de ensinar a distância. De uma forma heterogênea de pensar o papel do professor, ou mesmo de descaracterizá-lo, a tutoria passou a uma singularidade opacificada pelos modos de produção de sentidos sobre sua condição social e política. A palavra tutor será simplesmente o nome atual que recobre a realidade do professor da EaD? Ou, ao contrário, designa uma maneira específica de tratar e compreender o papel docente na EaD? Podemos enunciar um não-lugar? A ausência de determinação provoca ao mesmo tempo e, paradoxalmente, um lugar de inerência.

Não tendo uma designação para os profissionais, cada instituição de ensino constitui um espaço diferenciado de entendimento do papel desse sujeito. Importa destacar que as designações que seguem, relacionadas aos modos como a instituição fala sobre a tutoria, requerem que voltemos ao quadro anterior em que elencamos algumas definições dos

documentos ministeriais em seus projetos, programas e convênios para a veiculação da educação a distância. Vejamos:

Instituição	Denominação para Tutoria
IEPG	Educador
UCS	Professor
UCB	Tutor
UNIVALI	Professor-tutor
UNOPAR	Orientador acadêmico
UFAL	Agente educativo
PUC	Orientador de aprendizagem
UnB	Docente-tutor
USP	Tutor orientador
SENAC	Tutor professor
	Tutor motivador
	Tutor mediador
	Tutor online
	Tutor Técnico

Quadro 10: Modos institucionais de designação do profissional de tutoria da EaD

A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) tem adotado a denominação *Professor-Tutor*<sup>52</sup>. Em vista dos constantes debates sobre a regulamentação da função surgiu a proposição do Projeto de Lei nº 2435/2011 (**PL2435/2011**) que busca, a partir das solicitações da própria associação e dos profissionais, reivindicar que a tutoria não seja mais considerada uma “classe intermediária” segundo apontamentos do grupo de discussão EaD-Listas. Retomamos Rancière (1996) para elucidar o fato de que entre aos modos de enunciar sobre a função de tutoria há lacunas provocadas pelos posicionamentos políticos e ideológicos de identificação social do sujeito professor/tutor. O que nos conduz a analisar os modos como a FDMEaD é trabalhada na heterogeneidade dos cruzamentos históricos que a constituem. Notabilizam-se as formas de aproximação da tutoria com o papel de docência no campo da prática, já que é dos movimentos contraditórios das bases que se desestabilizam os saberes ministeriais que elucidam um papel de instrução e de mediação para o agente que, em tese, exerce a função pedagógica de docência em relação ao estudante da EaD. A dialética entre o discurso superestrutural (FDMEaD) e a infraestrutura (instituições de ensino e seus agentes) promove deslizamentos, intervenções nos modos de compreensão sobre o papel da tutoria. Vimos isso ainda nos modos como os textos dos editais de seleção de tutores evidenciam que o campo da infraestrutura e da práxis social e política não refletem os saberes que buscam legitimar um papel secundário ao profissional de tutoria. Estabelece-se o contraditório entre os discursos da FDMEaD e os modos de compreensão do professor e do tutor em EaD. É das

<sup>52</sup> Esta definição consta da bibliografia: GONZÁLEZ (2005).

bases que advém um discurso que avanta a legitimidade do papel docente, a necessidade de formação específica que coadune com as propostas dos cursos ofertados em EaD. Veremos essas questões no próximo capítulo em que analisaremos o corpus experimental.

As formas de designar tutor na EaD, as discrepâncias, as relações históricas e ideológicas com os modos de o Estado usar o aparelho escolar refletem os lugares a partir dos quais esta “categoria” de profissional fora enunciada e predicada. Guimarães (2003) diz que “um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais faz parte” (p. 54), ou seja, caracteriza um processo de existência histórica dos sujeitos e objetos nomeados. Para Guimarães a designação é

a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real. Por isso um nome não é uma palavra que classifica objetos, incluindo-os em certos conjuntos...os nomes identificam objetos (p. 54).

Com Guimarães (2002), estabelecemos um alinhamento que auxilia para o entendimento das formas de designação elencadas nesta seção para o sujeito professor/tutor. Vejamos: o autor entende que um acontecimento de enunciação se temporaliza! Isso aloca nossas questões no quadro não de sucessividades, ou de continuidades históricas, mas num processo em que as formas de designar, redesignar o sujeito que atua como docente na EaD instaura um antes e um depois, já que, usando a expressão de Guimarães, estabelece-seum presente que abre a uma futuridade e que, incontornavelmente, decorre de um passado que recobra sentidos no enunciado. A linguagem diferencia no mesmo passo que referencia os agentes sociais uns em relação aos outros, encobrando a contingência e apagando seus efeitos na enunciação.

Assim, as condições materiais de existência dos sujeitos e que levam à institucionalização da EaD, ou seja, levam as superestruturas a pensar em outras formas de escolarização para camadas sociais afetadas historicamente pela exclusão escolar, pelo analfabetismo (caso dos programas de alfabetização já citados), pelo desemprego, pela falta de instituições escolares locais recortam modos de as superestruturas responderem a essas demandas.

Língua e história se confrontam ao tratarmos e pensarmos as questões de língua fora de uma lógica de estabilização de sentidos, mas como um efeito de deslocamentos permanentes, de reformulações que atestam formas diferentes de organização do social. Há

repetições que criam lugares, é isso que está posto quando o lugar da docência em EaD é fragmentado, realocado em espaços que sustentam efeitos de sentido que institucionalizam um outro tipo de processo de ensino pautado nos itens lexicais **mediação, motivação, orientação**, ou nos grupos nominais **tutoria online, tutoria presencial, tutoria técnica**. Este efeito ideológico que se produz pela materialidade linguística conduz a vermos nas formas de designação da docência e sua passagem para uma função de tutoria como efeitos da instauração de novos significantes na contingência de formas de institucionalização de uma educação cujas especificidades resguardam a necessidade e especificidades para a determinação de seus agentes. O deslocamento dos sentidos de professor para tutor e deste para outras tantas formas de entendimento do papel de docência em EaD colocam em tela as proposições de releitura de um espaço sócio-histórico que foi sendo refratado ao longo dos processos de discursivização da EaD. Os espaços habitados, ocupados pelos tutores, sujeitos divididos entre seu direito ao exercício da docência e limitados pelos modos com que são falados institucionalmente, constituem-se politicamente como papéis sociais diretamente relacionados aos modos como a superestrutura política recorta o lugar do aluno da EaD. Por que pressupomos esta questão? Porque ao designar quem é o professor dos programas de EaD, superestruturalmente está-se criando uma zona intermediária entre a escola e a quase-escola, ou a não-escola e determina-se que este espaço é para ‘aqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular’, ‘oportunidades educacionais apropriadas’ (LDB 9394/96).

Quando há a designação do docente/aluno/tutor na FDJEaD ou na FDMEaD julgamos a inscrição do discurso na ordem de sentido da ideologia tecnicista que atesta sua eficiência ao colocar-se como projeção de uma memória do dizer, ou seja, de um domínio de saberes que determina os espaços sociais e políticos. A reprodução de discursos e suas formas de designação constatadas nas análises precedentes, produzidos em formações discursivas distintas, acenam para a finalidade de uma sustentação mútua. Os interesses constantes da LDB de 1971 se fundem nos discursos que sustentam o ideário tecnicista através das formas de legitimação dos conceitos de EaD, de aluno e de professor/tutor. Essas relações de sustentação são os cruzamentos que, na dispersão, na heterogeneidade, sustentam as políticas da EaD. Trata-se de uma heterogeneidade histórica que está nas formas de retomada linguística.

## 2.6 Considerações preliminares e resultados parciais do capítulo

O presente capítulo e respectivas seções buscaram compreender: (a) Como, pelos processos enunciativos jurídicos e ministeriais, chegamos às redes de saberes que constituem historicamente as subjetividades no campo da EaD?; (b) Como os saberes da FDJEaD constituem o sujeito (aluno) histórico da EaD? (c) Como os saberes da FDMEaD constituíram o lugar de tutoria na EaD? Para tanto, esboçamos os seguintes aspectos:

- um breve percurso descritivo sobre a EaD;
- as condições históricas de constituição dos saberes tecnicistas como conjuntura ideológica de deflagração da EaD no quadro das políticas educacionais, passando pela conjuntura brasileira e a constituição das formações discursivas que institucionalizaram os saberes sobre EaD no país em sua vinculação com a ideologia tecnicista;
- os mecanismos de restrição, qualificação, fixação de limites sobre os sujeitos da EaD no quadro das formações discursivas jurídica e ministerial da EaD (FDJEaD) e FDMEaD) que perpassam documentos derivados das políticas superestruturais tecnicistas do regime militar brasileiro até os anos 2000. Manifestamente as relações intradiscursivas evidenciam o interdiscurso nos processos determinativos e designativos, sobretudo, em seu teor jurídico-político, porquanto, ideológico;

Nesse passo, o que ora apresentamos são as condições de produção de um discurso sobre EaD na ceara da legitimação teórico-prática a partir da identificação com uma rede de saberes que formata o processo histórico de constituição dos saberes sobre a EaD em nível superestrutural. Esta rede de saberes é determinada ideologicamente pela FIT, em suma, os modos superestruturais de legitimação da EaD como modalidade educacional oficial entre as políticas educacionais no Brasil assentam-se sobre bases da ideologia tecnicista. Disso resultam modos de definir lugares sócio-históricos aos sujeitos do campo das práticas em EaD: alunos e professores/tutores.

De exposto, evidenciamos dois resultados preliminares:

- I. A EaD tem sua historicidade apreendida nos processos de reprodução das relações de produção concernentes à sociedade tecnocrática e à consolidação da chamada instrução programada. O que nos conduz a identificar:
  - a. A instrução programada realizou um projeto de ensino pautado nas chamadas máquinas de ensino, o que descaracterizou o papel do docente no processo de

ensino-aprendizagem e alavancou a crença numa educação paramentada por tecnologias de ensino.

- II. O Brasil adotou a política tecnicista em educação e recobrou os sentidos mais elementares da instrução programada a partir do investimento em uma educação centrada no uso de recursos tecnológicos (rádio, televisão). Essa análise nos leva a pontuar, no quadro específico da educação no Brasil, que:
  - a. O processo discursivo de constituição de política educacionais pautadas no uso de tecnologias de ensino para a formação de parcelas expressivas da população evidencia a construção de um lugar político para a EaD em associação direta com a educação supletiva;
  - b. As relações específicas entre os recursos da EaD e a educação supletiva cotejam um espaço especial para a determinação de quem é o sujeito histórico da EaD (aluno).
- III. As análises dos recortes (Rec.) extraídos dos documentos jurídicos e ministeriais, constituintes do corpus de arquivo, acentuam a sedimentação de lugares sociais específicos para o aluno e o professor (tutor) da EaD a partir das relações interdiscursivas com os saberes tecnicistas, o que nos aponta a conclusão de que:
  - a. O aluno da EaD é o sujeito da educação supletiva, distante do ensino realizado na instituição presencial.
  - b. Ao professor é cotejada uma prática que o associa às funções de monitoria e instrução, características descritas como secundárias em relação ao papel docente dos professores das instituições presenciais.

De par com o desenvolvimento do capítulo e suas respectivas conclusões, procuraremos, no próximo capítulo, discernir e evidenciar os modos como os sujeitos do campo da prática constituem imaginários sobre seus lugares sociais e políticos nos processos de EaD. A partir da análise das condições de funcionamento da formação discursiva de referência – a formação discursiva institucional da EaD, assim recortada em vista de que é a seus saberes que os sujeitos do campo da prática estão vinculados e produzem sentidos, esboçaremos, pelos movimentos da paráfrase discursiva, como a determinação e a designação superestrutural estendem seus sentidos, repetem-se, deslocam-se no cenário infraestrutural; como o tecnicismo - como ideologia prática - encontra dissonâncias, ressonâncias quando

professores, tutores e alunos são tomados em sua constituição imaginária, em seus processos de assujeitamento, reprodução e transformação.

O capítulo que segue organizar-se-á a partir da definição do mecanismo da paráfrase discursiva segundo um olhar (inter) discursivo como processo histórico que permeia a enunciação; seguindo para a análise das questões que concernem à constituição dos sujeitos acadêmicos, tutores, alunos da EaD.

### 3. FORMAÇÃO DISCURSIVA INSTITUCIONAL DA EAD

Considerando que os sujeitos, ao enunciarem, inserem-se em lugares sociais, caracterizados por um processo historicizado de constituição simbólica, este capítulo busca a percepção dos sujeitos agentes das práticas de ensino e aprendizagem em EaD. A fim de responder as seguintes perguntas de nossa pesquisa:

- a) Como os discursos dos sujeitos do campo da prática concorrem para a (re)produção ou a transformação dos lugares sociais e históricos perfilados pelos discursos superestruturais (jurídicos e ministeriais)?
- b) Como o aluno da EaD apropria-se do lugar que lhe é atribuído pela rede de sentidos históricos (jurídicos e ministeriais)? Por identificação ou tensionamento em relação aos modos superestruturais de determinar este lugar?

Para tanto, buscamos analisar como o discurso materializado na base, ou seja, nas formas como as políticas que trataram e tratam da EaD têm seus pressupostos retomados ou problematizados quando os sujeitos da prática ocupam os lugares sociais e posições enunciativas. Partimos, portanto, do reconhecimento dos sujeitos sobre o processo em que estão envolvidos e a percepção sobre si mesmos como “peças” desse processo para podermos entender como os saberes superestruturais – Estado – se materializa nas práticas desses sujeitos realmente praticantes da EaD como política educacional.

O teor de tal explanação encontra justificativa no fato de que a EaD converge com uma continuidade das políticas públicas de educação de adultos que, no plano formal, buscaram uma efetiva abertura do sistema de ensino a parcelas populacionais isoladas por seu estado demográfico, social e econômico. Para tanto, a formação discursiva de referência (FDR) a ser colocada no centro dos cruzamentos de sentidos estabelecidos neste trabalho é a Formação Discursiva Institucional da Educação a Distância (FDIEaD) da qual as ressonâncias e dissonâncias no tocante às formas de dizer sobre EaD se colocam em perspectiva de análise. Essa FD de referência nos coloca no lugar de onde podemos ilustrar as interferências das demais FD`s (FDJEaD e FDMEaD) na construção de um imaginário sobre os sujeitos que atuam na EaD e sobre a própria institucionalidade desse sistema de ensino.

Para trabalharmos com as questões elencadas, este capítulo divide-se em três seções que visam à reflexão sobre: (a) Formação Discursiva de Referência, seção em que situamos o porquê de cotejarmos um gesto de análise que passe por esta categoria analítica; (b) o

interdiscurso e o processo de verticalização de saberes no intradiscurso (momento como entendemos a vinculação com as análises realizadas no capítulo 2 no que tange à historicidade dos mecanismos enunciativos, investigados com base no conceito de paráfrase); (c) a materialização das políticas para EaD em discursividades do campo da prática de ensino aprendizagem. Esta última seção, por conseguinte, subdivide-se em 4 subseções de análise das sequências discursivas de referências organizadas como segue: (i) Educação a Distância é...; (ii) O aluno virtual é...; (iii) De professor a tutor: a fragmentação do lugar de mediação na produção de conhecimento; (iv) Aluno virtual: apropriação de um lugar subjetivo.

### **3.1 Formação Discursiva de Referência**

Esta seção discorre sobre o conceito teórico-metodológico de Formação Discursiva de Referência (FDR). Nesta pesquisa, este conceito é tomado como a FD que determina os discursos do campo da prática de ensino-aprendizagem em EaD e reflete os cruzamentos interdiscursivos superestruturais (tratados no capítulo anterior) nos processos enunciativos dos sujeitos acadêmico, tutor e aluno.

Uma FDR consiste num domínio de formação de saberes no espaço contraditório relacional de várias FD's. O interdiscurso, em seu papel balizador de retornos da memória, coloca em diálogo FD's heterogêneas cujas condições de formação pressupõem um amplo leque de desencontros, encontros, repetibilidade e negação de saberes.

Destaquemos que as condições de formação da FDR conciliam, pelo movimento contraditório, a existência de várias FD's, as quais permitem recortes no âmbito das sequências discursivas de referência conferindo-lhes identidade. Assim, as condições de formação da FDR dependem do constante embate simbólico entre as condições de produção de sequências discursivas que, geradas no espaço das atualidades, contemporâneas de indivíduos interpelados em sujeitos da enunciação, em lugares e posições de enunciação diversas e heterogêneas, alimentam e permitem que, pelo movimento contraditório, as FDR passem pelo processo de constante reconstituição. Para Courtine (2009):

No plano de constituição do corpus, a inscrição de um enunciado num conjunto de formulações – como “um nó em uma rede” – deverá ser caracterizada a partir de uma pluralidade de pontos, constituindo, ao redor de sequências discursivas tomadas como ponto de referência, uma rede de formulações extraídas de sequências discursivas, cujas condições de produção serão, ao mesmo tempo, homogêneas e heterogêneas em relação à sequência discursiva de referência. (p. 90)

Nesse passo, a FD que possibilita a análise dos processos enunciativos traz uma característica fundamental de estar na base da referência para a constituição dos sentidos para o sujeito do discurso, base a partir da qual o interdiscurso se faz projetar, atualizar, renegar, na instância da sequencialização discursiva pelo sujeito da enunciação, através do encaixe de Sequências Discursivas de Referências (SDR). Assim, definimos que na FDR – domínio de processos discursivos desiguais e contraditórios, as SDR encontram seu canal de pertencimento. A referência traz à pauta que a enunciação, ao alocar-se numa rede de formulações que lhe dão um referencial, constitui um espaço de dominância, de reprodução possível no espaço de tantas outras possibilidades de redes de reformulações. Escolher uma SDR equivale a determinar a pertinência histórica de uma conjuntura, a situar a produção dessa sequência na circulação de formulações, trazidas por sequências discursivas que se opõem, se respondem, se citam.

Tenhamos em conta as condições de articulação no enunciado de referência dos processos interdiscursivos (Domínio de Memória - DMem<sup>53</sup>) e sua materialização nos processos de atualização (Domínio de Atualidade – DAct<sup>54</sup>) por um sujeito enunciador. Reiteremos que a atualização não condiz cronologicamente com a retomada de processos interdiscursivos que alimentam os sentidos da SDR, mas também o esquecimento, a denegação, a transformação, a ruptura. A partir disso, podemos constatar que não se trata de uma relação meramente de ordem de retomada de saberes que constituem a SDR, mas de retorno de saberes na SDR que no processo contraditório de sua constituição, aparecem pelo viés da negação, da não identificação. O domínio de memória, inobstante, sua função referenciadora, representa o discurso transversal no processo discursivo do sujeito da enunciação, e representa ainda a regulação para o sujeito da enunciação da relação a uma sdr constituída em condições de produção específicas nos processos contraditórios de formação.

Para Courtine, as relações estabelecidas entre uma FDR e as SDR que a ela estão associadas passam por movimentos de antecipação, de atualização, de dissociação e de associação, pois ao passo que uma FDR é determinada por um domínio associado que é o interdiscurso cuja característica é a colocação em circulação de redes de memória, de materialidades históricas e sociais que antecedem a reformulação do enunciado na FD, há um movimento de antecipação e de dissociação. A partir disso, a SDR como efeito das relações

---

<sup>53</sup>Nos termos de Courtine (2009, p. 110-111).

<sup>54</sup>Nos termos de Courtine (2009, p. 110-111).

da FDR com o interdiscurso, cujos enunciados são a materialidade da rede de memória que delimita os saberes da FDR, mantém uma relação de atualização dessa memória pela ação de associação com os saberes da FDR. Assim, interdiscurso (antecipação) associa-se ao intradiscurso (atualização) a fim de que os saberes se reproduzam na enunciação como efeito de uma tomada de posição numa conjuntura dada. E esta conjuntura que ocasiona a tomada de posição é a reativação de saberes dessa memória discursiva que tende sempre a projetar-se nos agenciamentos de subjetivação, fazendo com que o sujeito enunciador, compelido a enunciar e a ocupar uma posição subjetiva, seja efeito das associações com a forma-sujeito da FD que representa a matriz de sentidos, a família parafrástica.

O domínio de memória, pensado por Courtine (2009) como “domínios de formulações-origem: O domínio de formulações-origem não atribui, de modo algum, um “começo” ao processo discursivo, mas constitui o lugar onde se pode determinar, no desenvolvimento do processo discursivo, o surgimento de enunciados que figuram como elementos do saber próprio a uma FD” (p. 112). O conjunto de sequências discursivas que pré-existem à SDR, entra com formulações que aparecem nas sequências discursivas do domínio de memória, em redes de formulações a partir das quais serão analisados os efeitos que a enunciação de uma sdr determinada produz no interior de um processo discursivo (efeitos de lembranças, de redefinição, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de denegação do já dito). Ainda com Courtine (2009):

É a partir do domínio de memória que poderemos apreender os funcionamentos discursivos de encaixe do pré-construído e de articulação de enunciados (no sentido dado a estes termos): isso equivale a dizer que o domínio de memória representa, num plano de organização de corpus discursivo, o interdiscurso como instância de constituição de um discurso transversal que regula para um sujeito enunciador, produzindo uma sdr em cp determinadas [...] é a partir do domínio de memória que se poderá aproximar os processos que garantem a referência dos nomes por um sujeito e autorizam, assim, a predicação e a correferencialidade (p. 112).

A partir do delineamento de um caminho significativo para a constituição do enunciado como referência e elemento de saber abre-se a constituição de sua recomposição na enunciação de uma posição-sujeito. Essa recomposição coloca em tela o atravessamento do saber referenciado neste enunciado atualizado no intradiscurso de uma sequência discursiva em condições de produção específicas: “A noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos ...” (COURTINE, p. 106).

O que cabe ao analista é o gesto interpretativo ocasionado pela relação das sequências discursivas recortadas para análise, nos termos de Courtine (2009), com seu domínio de memória (DMem), o domínio de atualidade (DAct) e o domínio de antecipação (DAnt). Disso resulta que o gesto de análise será pautado por um movimento que perpassa a enunciação no tensionamento entre sua atualidade, em condições de produção específicas, e a rede de memória cujas filiações permitem a verticalização dos sentidos na horizontalidade do enunciado pelo processo parafrástico. Nos termos de Courtine (2009), visamos à reflexão sobre (a) “Como o trabalho de uma memória coletiva permite, no interior de uma FD, a lembrança, a repetição, a refutação, mas também o esquecimento desses elementos de saber que são os enunciados?”; (b) “(...) sobre que modo material existe uma memória discursiva?” (p. 106).

### **3.2 Do interdiscurso no nível das formulações**

Esta seção define-se pela abordagem do processo de verticalização dos saberes interdiscursivos no intradiscurso.

Operacionalmente, a AD propôs um procedimento analítico que envolve, por um lado, a tomada de conceitos novos para as Ciências da Linguagem e, por outro, um entendimento diferenciado de enunciado e enunciação, tido em sua dimensão histórica de retomada de memória. A partir disso, Courtine (2009) destacou a existência de dois níveis fundamentais na descrição do trabalho dos sentidos no interior de uma FD: *nível do enunciado [E]* e *nível da formulação [e]*.

Esses dois movimentos de constituição do discurso pressupõem o modo de existência do discurso e o colocam como objeto de análise, permitindo, a partir de uma concepção arqueológica do processo discursivo, organizar seus modos de constituição. O nível do enunciado [E], seguindo a teoria foucaultina de formação discursiva, é anterior ao processo de enunciação próprio da formulação ou reformulação, uma vez que é o enunciado ou sua pluralidade, organizado em redes de associações que permite a previsão de lugares de enunciação, ou seja, de formulação. O enunciado [E], nesse sentido, permanece no nível do interdiscurso como um saber perene em relação aos movimentos históricos e que, em sua perenidade relativa, permite a reformulação, a constante mobilidade associativa de saberes no interior da FD.

O nível da formulação [e], por conseguinte, coloca o enunciado no processo de rearticulação, de reprodução, não desconstruindo suas relações, mas retroalimentando a rede de associações. É nesse sentido que a formação discursiva não pode ser considerada uma unidade impassível de divisão, pois sua constituição é contraditória, de forma que a rede de enunciados que se forma os coloca em constante choque, em relação de oposição, de reconhecimento em vista da posição-sujeito e de sua relação com a forma-sujeito da FD. Nem sempre *E* tem seus sentidos reproduzidos no enunciado do nível da formulação, pois esta é passível de deslizamento na ordem dos sentidos como efeitos da inscrição do sujeito na FD.

A partir do ponto de vista de Courtine, ancorado na concepção foucaultina, se há dois níveis fundamentais de materialização do processo discursivo, a saber, o nível do Enunciado [E] e o da formulação [e], o que se entende por sujeito alinha-se também a esses dois níveis: se *E* está para a FD na relação de associação de saberes, anterior à formulação, e se esse nível – *e* – coloca o enunciado como a esfera de dispersão da FD e de descontinuidade em seu próprio interior, uma vez que a rede de associações entre enunciados estabelece a contradição marcada em diversas posições de sujeito e efeitos sujeito possíveis a partir do sujeito de saber da FD; se essas posições e efeitos, relacionados ao sujeito de saber ancorado em *E*, constituem alocações para o nível da formulação – *e*, o sujeito de *E* – sujeito de saber da FD e o sujeito do efeito – sujeito de *e*, ocupante do espaço vazio da identificação ou desidentificação, estabelecem os dois níveis de subjetividade com que o processo discurso se constitui. Para tanto, o nível da formulação – intradiscursivo – coloca em tela o sujeito enunciador identificado, alocado num espaço de saber e de dizer delineado no nível dos enunciados (E) possíveis do interdiscurso. Para Courtine:

Essa função vazia que a Arqueologia descreve, indiferente aos sujeitos enunciadores que vêm preenchê-la, é o lugar do sujeito universal próprio a uma determinada FD, a instância de onde se pode enunciar “todos sabem ou veem que” para todo sujeito enunciador vinda situar-se num lugar determinado, inscrito nessa FD, por ocasião de uma formulação. Assim, é o ponto onde se ancora a estabilidade referencial dos elementos de um saber. Esse lugar, então, só é vazio na aparência: ele é preenchido de fato pelo sujeito do saber próprio a uma dada FD e existe na identificação pela qual os sujeitos enunciadores vêm encontrar nela os elementos de saber (enunciados) pré-construídos de que eles se apropriam como objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses elementos de saber que asseguram uma coerência intradiscursiva a suas declarações. (2009, p. 87)

A posição de sujeito é uma função a ser ocupada e coloca em questão a definição de sujeito distante da característica de subjetivação como relação indivíduo-enunciador, mas como efeito-sujeito historicamente e ideologicamente determinado.

A relação do sujeito enunciador com os saberes próprios de uma FD, em tese, com o sujeito universal do saber, ocorre de forma descontínua, uma vez que os saberes reproduzidos pelo enunciador em sua enunciação advêm do saber deste sujeito universal. Contudo, este gera várias posições de sujeito contraditórias entre si, pois o saber, mesmo recortado numa FD, nunca pode ser uno, senão a investigação estaria fadada à inexistência. É justamente a relação de deslocamento no interior dos saberes de uma FD que proporcionam a dialética necessária à organicidade de sua existência. É no contato entre o saber do sujeito universal com os recortes de lugares de enunciação para os sujeitos enunciadores que a FD se fragmenta em seu próprio movimento constitutivo. Emerge, por conseguinte, a noção de FD híbrida e contraditória.

Para Courtine, o que está no nível do enunciado [E] destaca-se pelo papel de elemento do saber próprio de uma FD determinada. Há em sua natureza o papel de repetibilidade. Este se situa na linha da verticalidade, é próprio do interdiscurso. Por outro lado, esta verticalidade sofre, no processo de enunciação, uma horizontalização que está no nível da formulação [e], e que, conseqüentemente, materializa o interdiscurso, dado que [e] é uma seqüência linguística de dimensão sintagmática, cujo papel fundamental é possibilitar uma (dentre tantas) reformulação possível de [E]. Dessa forma, [e] marca a presença de [E] materializada linguisticamente. Assim, temos por base que o discursivo promove a articulação do interdiscurso com o intradiscorso e esta articulação produz efeitos discursivos específicos, determinados pelo que pode e deve ser dito no interior de uma FD. A inserção de [E], dimensão vertical, em uma seqüência linguística [e], dimensão horizontal, é a própria essência do processo discursivo.

Nesses termos, enquanto o interdiscurso regula o deslocamento dos saberes, cabe ao intradiscorso realizar a sequencialização desses elementos de saber, linearizando o que está no interdiscurso. Essa linearização ou “a horizontalização da dimensão vertical de constituição do enunciado é contemporânea da apropriação por um sujeito enunciador [L]”, como menciona Courtine (2009, p.251). [L] se apropria dos saberes interdiscursivos devido à ocupação de um lugar determinado numa FD, em uma situação de enunciação dada e essa ‘ocupação’ decorre de certo movimento de diversificação, de diferenciação, porquanto, de contradição no espaço enunciável que se apresenta. Para Courtine (2009)

(...) o interdiscurso de uma FD deve ser pensado como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma FD é levado, em razão das posições ideológicas que esta FD

representa em uma conjuntura determinada, a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior de si mesmo (...) (p. 100).

Em resumo, portanto, a formação discursiva consiste em um domínio associado de memória, por sua constituição em rede, uma vez que os enunciados atualizam outros e são parte de uma memória social, histórica capaz de agenciamentos subjetivos e que é retomada quando os sujeitos ocupam seus espaços de dizer que são as posições de sujeito. O processo de assujeitamento<sup>55</sup> é materializado no processo discursivo pela relação de identificação entre os saberes da FD e as posições subjetivas que se constituem nela. Concebemos a subjetividade como um efeito de agenciamentos enunciativos que recortam posições de enunciação dentro de contextos de saber historicamente e ideologicamente delineados. Contudo, há que se considerar que a FD em sua particularidade de regulação de saberes recortados nas formações ideológicas é passível de rupturas em sua ordem significante, uma vez que os sujeitos, ao se identificarem com a forma-sujeito de uma FD, o fazem de modos particulares, o que instaura diferentes posições-sujeito no interior de um domínio de saber.

Concebemos, portanto, uma *posição de sujeito* como uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma dada FD. Essa relação é uma relação de identificação cujas modalidades variam, produzindo diferentes efeitos-sujeito no discurso. (COURTINE, 2009, p. 88).

A constatação de que o lugar social é aquele que sofre a fragmentação das relações do sujeito com sua história e suas determinações políticas e ideológicas nos leva à consideração de que os processos de subjetivação deslocam-se à medida que a subjetividade, em seu percurso histórico, fragmenta-se pelo acesso a outros saberes, a outros lugares sociais. O sujeito, para tanto, é fragmentado em todas essas instâncias: a social – empírica, a ideológica – posição-sujeito e desses espaços de constituição emanam os sentidos em sua condição política e ideológica.

Trabalhando com uma teoria do discurso que presume processos de correspondência discursiva ou de transformação dos sentidos entre ocorrências de enunciados [e] em sua relação com [E], Michel Pêcheux (1969, 1975) incorpora à AD o que chama preliminarmente, em 1969, de domínio semântico, quando enuncia que um discurso é sempre referido “ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”(p. 79). Em 1975, essa relação de referência a discursos possíveis é conectada à produção de sentidos em relação a certas regiões de saberes de determinam o que pode e deve ser dito, ou

---

<sup>55</sup> Vide capítulo 1.

seja, entra em cena o conceito de formação discursiva como o campo do que Courtine determinou por nível do enunciado [E]. Vejamos os pressupostos da AAD-69:

*(...) um discurso não apresenta, na sua materialidade textual, uma unidade orgânica em um só nível que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso, mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e que essas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise, constituem justamente os sintomas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise (1997a, p. 105 – grifos nossos).*

Em 1975, Pêcheux e Fuchs (1997c) traduzem melhor a perspectiva do que consideram um domínio semântico e sua importância para a teoria do discurso em construção. Ao assumir o fato de que os sentidos estabelecem-se num quadro relacional ideologicamente definido com base no processo de organização das formações sociais, os autores pontuam que

*(...) a produção de sentidos é indissociável das relações de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar a 'matriz do sentido'. Isto equivale a dizer que é a partir da relação no interior desta família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique este efeito. (1997c, p. 169 – grifos nossos).*

Essas definições comportam dois outros encaminhamentos da teoria do discurso de Pêcheux: primeiro, ela remete ao fato de que o sujeito, em sua condição de interpelação ideológica, apenas crê estar na fonte de seu dizer (esquecimento nº 1), já que o processo discursivo esboça pelas relações de paráfrase um efeito-sujeito produzido pela constante realocação de sentidos, pelo constante retorno do interdiscurso no intradiscorso do sujeito da enunciação, estamos na zona relacional entre [E] e [e]. Quando o sujeito julga estar na fonte do sentido ele está operando pela eficácia da ideologia, já que a busca pela reiteração dos sentidos (retomada) coloca o sujeito na zona de sua interpelação ideológica, do desconhecimento de sua condição de sujeito interpelado, movimento que fortifica a ideologia pela qual o sujeito é interpelado. Diante disso, passaremos a falar sobre o conceito de paráfrase discursiva que coloca em operacionalização os níveis do Enunciado e da reformulação como próprios do processo discursivo.

### **3.2.1 Paráfrase Discursiva**

Nesta seção, como o intuito de evidenciar os processos interdiscursivos e intradiscursivos (relações entre E – e), buscamos explicar sobre o conceito de paráfrase discursiva.

Coracini (2003) evidencia que os estudos sobre paráfrase são motivados por questões que visam saber se

...é possível falar da “mesma” coisa sob formas diferentes? Será que a forma já não transforma necessariamente a coisa que é, contraditoriamente, sempre o mesmo e sempre diferente? Seria possível conferir à pobreza para os ricos os mesmos atributos que ela teria para os pobres? Se as condições de produção não são sem consequência para a produção de sentidos, seria possível falar de identidade da coisa? (p.5)

Fuchs (1985) propõe uma análise do processo parafrástico a partir de três dimensões de reconhecimento: a) como equivalência; b) como sinonímia; c) como reformulação. Esses movimentos da materialidade da língua pressupõem igualmente modos de concepção acerca da própria língua em sua relação com o sujeito e com os sentidos. Equivalência e sinonímia repousam sobre a crença na existência de identidades entre enunciados (frases) e que aproximam a teoria gramatical da prática lógica de estabilização de um sentido nuclear e objetivo cujas variâncias subjetivas são tomadas como elementos secundários no processo de análise do fenômeno linguístico. Tomadas no campo gramatical, para usar um exemplo simples, vemos a relação entre frases de estrutura ativa e de estrutura passiva:

a- A universidade estabeleceu limites de retirada de livros semanais para os estudantes.

a'- Foram estabelecidos pela universidade limites semanais de retirada de livros para os estudantes.

b- Meu vizinho construiu uma taipa de pedra

b'- Uma taipa de pedra foi construída por meu vizinho

Os enunciados **a** e **a'**, **b** e **b'** significam, segundo os pressupostos gramaticais e lógicos de equivalência semântica, a mesma coisa de um lugar de interpretação que vise à metalinguagem, que esteja ocupado em estabelecer modos de articulação sintática que evidenciam a esterilização dos sentidos do enunciado, podendo ser tomados um pelo outro. Para a autora, tanto a equivalência (origem lógica) quanto a sinonímia (origem gramatical) coadunam no ponto em que tratam a paráfrase como uma “relação virtual” (p. 134) e não como uma “relação atualizada do discurso”(1985, p. 134), aquela abstraindo toda a prática linguística concreta dos sujeitos. Todavia, Fuchs reitera “que as variações subjetivas estão longe de serem insignificantes”(op. cit. 132), pois é impossível apagar as diferenças em proveito somente de semelhanças óbvias.

Do ponto de vista da reformulação (lembremo-nos do que Courtine (2009) entende por formulação), Fuchs tangencia a paráfrase como um modo de dizer o mesmo, mas levando em conta à apropriação subjetiva, as condições contextuais da enunciação, fatores que corroboram para o esvaziamento de um conceito de plena identificação entre enunciados e seus sentidos. Assim enuncia a autora: “...da identidade semântica possível à alteridade manifesta, se estende um continuum sobre o qual os sujeitos estabelecem limites de tolerância variáveis. A paráfrase oscila, assim, entre a reprodução pura e simples do conteúdo e a sua deformação<sup>56</sup>” (p. 134).

Ao passo que os estudos lógicos e gramaticais da linguagem tomam tradicionalmente a paráfrase como um movimento de repetição do mesmo, de sinonímia, perífrase<sup>57</sup>, os estudos do discurso, especialmente a AD, cotejam o conceito de paráfrase no campo do deslocamento, já que a própria noção de retomada de saberes contém em si a dialética do que é formulado em uma relação orgânica com processos semânticos de retomada de uma memória discursiva. Ultrapassando uma questão puramente linguística, a teoria do discurso trata a paráfrase como uma questão histórica e ideológica. Disso resulta o fato de que o movimento de retomada de sentidos ultrapassa a plena identificação e o pleno redobramento, para abrir caminho ao deslizamento, ao deslocamento permanente já que a língua e a história se confrontam.

Segundo, as relações de tomada de sentidos conformados no que Pêcheux (1997a) chama de matriz de sentido/famílias parafrásticas poderia induzir a um posicionamento subjetivo de pura repetibilidade e de encerramento dos sentidos num único e mesmo formato. Todavia, o que escapa ao repetível é o que faz com o que o processo discursivo distinga-se de um puro descritivismo textual para colocar em voga um sujeito que simbolicamente representa o real por diversos modos de reconhecimento de seu lugar subjetivo. O que queremos dizer com isso é que a formação discursiva como a região das famílias parafrásticas e que o sujeito interpelado quando ocupa uma posição numa dada FD, ao enunciar, não necessariamente está redobrando sentidos, mas pode promover o deslocamento já que o discurso é efeito de processos históricos e sociais e as repetições podem organicamente criar lugares diferentes. A noção de FD é colocada por Pêcheux como uma noção de regionalização de saberes permeada pela ideologia, pois a língua se inscreve na história e é constitutiva da formação subjetiva, para tanto, a inscrição do sujeito enunciator numa determinada região de

---

<sup>56</sup> O termo “deformação” no contexto de escrita de Fuchs não é tomado no sentido de má interpretação ou deturpação, mas de mudança, alteração na forma e no sentido.

<sup>57</sup> Frase ou recurso verbal que exprime aquilo que poderia ser expresso de outra forma, mas com a garantia de identidade semântica.

sentidos se dá pelo recorte das formações discursivas que presumem, invariavelmente, um lugar para a paráfrase no encontro com a história. O que aventamos é que todo movimento de redizer implica uma tomada de posição em relação a uma memória do dizer [E] e uma atualidade da enunciação [e] com todas as contingências que alocam o sujeito em certos domínios semânticos [FD]. Isso faz da paráfrase, tomada sob a ótica da análise do discurso, um dos exercícios mais complexos de linguagem,

Incorporemos ao que já foi dito que o discurso parafrástico tem a finalidade de sustentação mútua. As formações discursivas sustentam uma rede de sentidos legitimando modos de dizer, de representar o real para os sujeitos inscritos na FD. A paráfrase desloca os sentidos na contingência histórica de seu aparecimento reiterando o trabalho ideológico da interpelação. Por isso, o movimento parafrástico tangenciado por Pêcheux trabalha sobre a manutenção de certos paradigmas e saberes que dominam ideologicamente um discurso. Em cada domínio discursivo a paráfrase trabalha de forma diversa, atendendo a certas formas de organização social e é isso que faz da paráfrase um mecanismo de materialização da ideologia na linearidade da língua, ou seja, um efeito do atravessamento do eixo vertical – interdiscurso – no eixo horizontal – intradiscurso, que gera efeitos de sentidos diversos. Para Pêcheux (1997b):

(...) o mesmo sistema de representações se reinscreve através de variantes que o repetem progressivamente; é esta repetição do idêntico através das formas necessariamente diversas que caracteriza, a nossos olhos, o mecanismo de um processo de produção; a 'estrutura profunda' aparece assim como um tecido de elementos solidários, instalando-se e assegurando-se a si mesma através e efeitos metafóricos que permitem gerar uma série quase infinita de 'superfícies' pela sua restrição a limites de funcionamento (...) (p. 97).

A objetividade da língua não está alicerçada na norma, ela é articulada permanentemente à transformação do objeto linguístico. Este é reflexo das alterações do sistema de normas já que na qualidade de materialidade, de corpo que reflete simbolicamente o corpo social, a língua possibilita que novos significantes se criem no acontecimento concreto do campo da práxis, por sujeitos concretos.

Em *Semântica e Discurso* ([1975<sup>58</sup>] 1997a), Pêcheux coloca em tela o conceito de *discurso-transverso* como o efeito da determinação do interdiscurso (exterioridade do enunciável) na tomada de posição do sujeito enunciativo. Assim, a FD – domínio semântico, espaço do repetível, da tomada de posição enunciativa para o sujeito em sua condição de interpelação - é um “espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de

---

<sup>58</sup> Referimo-nos à publicação do original em Francês.

uma intersubjetividade falante pela qual cada um sabe de antemão o que o outro vai pensar e dizer..., e com razão, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro...” (p. 172). Para o autor, esta ilusão é parte fundante do processo de assujeitamento e de redobramento de sentidos na contingência histórica de apropriação das posições-sujeito. Ainda:

Nessas condições, a tomada de posição resulta de um retorno do Sujeito no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus semelhantes e com o Sujeito. O desdobramento do sujeito – como tomada de consciência de seus objetos – é uma reduplicação da identificação... (p. 172).

Ao analisar o processo de paráfrase em sua relação com o mecanismo discursivo de recobrar os sentidos de uma memória discursiva, histórica e ideológica, Orlandi (1999) nos auxilia para a compreensão do que fora exposto até o momento sobre o mecanismo de paráfrase dentro de uma ótica da AD pecheuxtiana. Vejamos os exemplos trazidos pela autora para os modos como a palavra “liberdade” é alocada nos enunciados da década de 1960, como efeitos da simbolização do político e sua reprodução em larga escala.

- a. É proibido proibir!
- b. Faça amor e não faça guerra!
- c. Paz e amor!

Orlandi entende que os enunciados **a**, **b**, **c** relacionam diferentes formulações para os sentidos da *liberdade*, já que o processo histórico-social da década de 1960 presumia, no contexto brasileiro de regime militar, o esvaziamento do conceito de liberdade e conduzia as massas ao movimento contraditório de resistência social em relação à redução dos direitos sociais e políticos dos sujeitos.

Tomando um espaço temporal entre a década de 1960 e o ano de 1998, a autora analisa outro enunciado que evidencia o processo de discurso-transverso cotejado por Pêcheux em *Semântica e Discurso* e a relação entre Enunciado [E] e formulação [e] trabalhados por Courtine (2009). É colocado em análise um enunciado recortado de um pôster colocado no metrô de Paris a que a autora descreve: “um casal nu, tatuado com flores no peito, dirigindo-se a uma exposição, e, embaixo, os dizeres “Entrada livre. Isso faria sonharem seus pais...” (ORLANDI, 1999, p. 63).

O enunciado “Entrada livre. Isso faria sonharem seus pais...” tomado isoladamente no contexto de 1998 não recobriria sentidos outros além da gratuidade de um evento, se a

referência aos pais daqueles que são jovens em 1998 está justamente buscando o efeito do sentido de liberdade para os jovens na década de 1960, especialmente no quadro histórico da França em 1968 com greves gerais e os movimento de contestação estudantil. Todavia, o mesmo enunciado lido por um brasileiro e lido por um francês resgata sentidos históricos e políticos específicos condizentes com as condições políticas e sociais da década de 1960 no Brasil e na França. Segundo Orlandi:

Esse enunciado por sua vez mostra a forma como os sentidos concretos e explosivos de liberdade, que estavam levando à revolução social e cultural, a novos sentidos para os sujeitos e para a história, foram barrados violentamente pelo status quo. Pelas instituições, pelo poder. E, no caso do Brasil, mais violentamente ainda porque estávamos em uma ditadura... No pôster dos anos 90 'entrada livre' e gratuita reduz o sentido de liberdade ao preço de um parque de diversões (1999, p. 56).

O que estamos procurando mostrar é que a AD parte de uma compreensão do mecanismo de paráfrase como um processo em que a memória discursiva opera sobre os modos de produção de sentidos como efeito do assujeitamento, da inscrição de um sujeito no interior de uma FD e que as diferentes constituições dos domínios de saberes que regionalizam as formações discursivas instauram a possibilidade da disjunção, do deslocamento, o que Pêcheux (1999) menciona como

...a recorrência do item ou do enunciado pode também caracterizar uma divisão da identidade material do item: sob o mesmo da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva... uma espécie de repetição vertical, em que a memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase (p. 53).

A caracterização da paráfrase deve levar em conta o que é possível de ser outro, de divergir em relação ao que está posto na materialidade puramente linguística. Fuchs (1982) coloca que “certas sequências que são percebidas ou produzidas como tendo o mesmo sentido para certos sujeitos serão percebidas e produzidas como tendo sentidos diferentes para outros sujeitos” (p. 50), ou seja, há um elemento de precariedade no conceito de identidade semântica plena entre enunciados e, conseqüentemente, na tomada dos processos de constituição de sentidos do sujeito que ocupa uma posição-sujeito no interior de uma formação discursiva. Esse elemento de precariedade reside no fato de que a língua trabalha juntamente com as condições históricas de enunciação, restringe, abre, aloca, desloca sentidos.

Passemos, nas seções que seguem para os processos de análise de nosso corpus experimental, constituinte da FDIEaD a qual aloca as posições-sujeito dos agentes da EaD no campo da prática, ou seja, analisaremos sequências discursivas da posição sujeito acadêmica, da posição-sujeito professor/tutor e da posição-sujeito aluno, a fim de compreender como as

bases materializam os modos de enunciar sobre a EaD em relação aos papéis subjetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Cotejamos, portanto, um movimento de análise que busca as relações de estabilização dos saberes superestruturais formados na FDJEaD e na FDMEaD, conforme capítulo 2, enfatizando os movimentos parafrásticos decorrentes da reinscrição dos saberes dessas formações discursivas como saberes que alicerçam a forma-sujeito da FDIEaD. Por outro lado, buscaremos o processo polissêmico consoante com o que é próprio da relação contraditória entre superestrutura e infraestrutura.

A FDR, portanto, abarca, em suas condições de formação, o que é da ordem institucional superestrutural e o que é da ordem institucional infraestrutural. Impossível compreendermos esses dois processos históricos isoladamente, já que, conforme capítulo precedente, a EaD é enunciada oficialmente no discurso sobre educação no Brasil na confluência de saberes de uma região ideológica específica: o tecnicismo ideologicamente marcado pelos saberes do capitalismo industrial e sua deflagração de um ensino pautado na profissionalização compulsória. Por outro lado, a fase atual de desenvolvimento da EaD, ancorada no pleno desenvolvimento tecnológico, coloca em tela recursos virtuais que coadunam com uma outra etapa de desenvolvimento social e econômico. Perguntamo-nos:

- *o tipo especial de aluno e as finalidades próprias* da EaD ressignificam-se com a virtualização dos processos de ensino-aprendizagem?
- em que grau os sentidos sobre a EaD sofrem deslocamentos, se sofrem, onde as máquinas de ensinar concretizam-se em sua versão virtualizada?
- a EaD de que falamos no quadro da educação tecnicista mantém os mesmos valores da EaD preconizada pela sociedade global e plenamente virtualizada?

A FDIEaD constitui-se pela heterogeneidade dos domínios de saber tanto jurídicos quanto ministeriais (recortes específicos desta tese). Portanto, falar da EaD hoje não nos libera de pensá-la como resposta ou continuidade histórico-ideológica de um modo de produção de subjetividades, pois esta modalidade educacional, parte do sistema escolar de aparelhamento ideológico de Estado, tem um trabalho maior que a congregação entre sistemas de ensino-aprendizagem e instrumentos tecnológicos. Trata-se de uma modalidade educacional derivada dos projetos societários dos séculos XX e XXI, a partir do momento em que produz lugares de apropriação de saberes e de aprendizagem oriundos de recortes de produção de subjetividades que passaram pela constituição de lugares sociais específicos

### 3.3A materialização da política da EAD em discursividades

Objetivamos, neste momento, balizar a proposta de que, na instância da formulação [e] existe um enunciado [E] que se reproduz constantemente. Todavia, ao sujeito, no espaço da formulação, ocupando um posição-sujeito no interior da FDIEaD, assim como há o processo de repetição, existe igualmente a possibilidade do diverso, do polissêmico. As Sequências Discursivas de Referência (Sdr) desenham esses lugares discursivos: o lugar do acadêmico, do tutor, do aluno virtual considerando as posições-sujeito a partir das quais o ato de enunciação ocorre paramentado pelos alinhamentos históricos, sociais, políticos, porquanto, simbólicos de constituição subjetiva.

Analisaremos nesta seção três posições-sujeito alinhadas ao domínio e saber da Formação Discursiva Institucional da Educação a Distância (FDIEaD): 1- Posição-Sujeito Acadêmica; 2- Posição-Sujeito Professor/Tutor; 3-Posição-Sujeito Aluno. Os gestos de análise das Sdr nos levam a subdividir a seção em quatro subseções, a saber: (a) Educação a Distância é.../(b) O aluno Virtual é...; (c) De professor a tutor: a fragmentação do lugar de docência; (d) De aluno presencial a aluno virtual: a apropriação de um lugar subjetivo.

Esta sequência ordenará as análises que seguem a fim de podermos entender como as posições-sujeito do acadêmico, do professor/tutor e do aluno configuram o redobramento ou o deslocamento em relação aos saberes da forma-sujeito da FDIEaD e, especialmente, se os saberes que a alimentam como os saberes jurídicos e ministeriais encontram movimentos parafrásticos, identitários que recobram os sentidos de um ensino tecnicista.

#### 3.3.1 Educação a Distância é...

A partir da construção *Educação a distância é...* procuraremos entender como o sentido se desloca da construção puramente linguística para um status discursivo de materialização das condições históricas de produção do sentido. Pelas construções predicativas do grupo nominal EaD, vamos analisar os efeitos de evidência e de naturalização da inserção dos conceitos tecnicistas na educação a distância como movimentos de paráfrase discursiva. Buscando uma regularidade nos processos de constituição de um conceito de EaD que permeia o campo acadêmico e, prioritariamente, permeia as práticas docentes, elencaremos três sequências discursivas que, em descontinuidade histórica, temporal, mantém a ligação inerente com a lógica de manutenção do tecnicismo em EaD.

Seguem, então, posições-sujeito “plenamente” identificadas com a forma-sujeito da FDIEaD em seu cruzamento com os saberes tecnicistas. Esta seção compõe-se de sequências discursivas produzidas ao longo das reflexões sobre a EaD por acadêmicos que fazem parte do grupo virtual EaD-Listas formado pela UNICAMP a fim de promover um debate em nível nacional, cujos saberes permeiam a constituição de práticas no país, já que os autores que produziram tais sequências hoje são orientadores de teses e dissertações e atuam com EaD.

Importa-nos ver como a EaD e o Aluno Virtual (assim designado hoje) são tomados pelos sujeitos do campo da prática acadêmica, orientados pelas formas oficiais de dizer sobre esta modalidade educacional.

#### ***Sdr1***

---

*Educação a distância é o aprendizado planejado..., exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução. [fórum EaD – 2008]*

O que evidenciamos, na Sdr1, por conseguinte, é uma posição-sujeito acadêmica identificada com os saberes da forma-sujeito da FDIEaD em suas relações com os saberes da FDJEaD, portanto, constituída das ressonâncias dos saberes tangenciados na ordem dos saberes do tecnicismo. A partir da definição do objeto de análise – EaD, a referida posição-sujeito pauta o conceito acadêmico desta modalidade pela predicação aprendizagem planejada e instrução, por requerer técnicas de “criação do curso”.

A Sdr que segue – Sdr2 - confirma o mesmo movimento e identificação do sujeito da Sdr1, uma vez que, discursivamente os saberes do tecnicismo estão presentes no enunciado.

#### ***Sdr2***

---

*Na Educação a Distância, ao não haver contato direto entre educador e educando, requer-se que os conteúdos sejam tratados de modo especial, ou seja, tenham uma estrutura ou organização que os torne passíveis de aprendizado a distância. Essa necessidade de tratamento especial exigida pela distância é o que valoriza o modelo de instrução, de maneira que se torne um modo de tratar e estruturar os conteúdos para fazê-los assimiláveis. Na EaD, ao se colocar o aluno em contato com o material estruturado, isto é, com os conteúdos organizados segundo seu planejamento, é como se, no texto, o material – e graças ao planejamento – o próprio professor estivesse presente. [fórum EaD – 2008]*

Interessa-nos mencionar que, como um recorte representativo da identificação da posição-sujeito acadêmica da FDIEaD, a Sdr2 mantém um alinhamento com os saberes da Formação Ideológica Tecnicista e retoma os modos de designação da EaD usados nos discursos jurídicos e ministeriais. A palavra **instrução** aparece invariavelmente como o elemento definidor da aprendizagem em EaD e como a linha que verticalmente liga as

sequências discursivas a um único discurso de referência. Portanto, a posição-sujeito acadêmica no interior da FDIEaD corrobora com os sentidos advindos da filiação histórica aos sentidos da FIT, naturalizando os saberes desta num processo de plena identificação com a forma-sujeito da FDJEaD e da FDMEaD.

### ***Sdr3***

Pelo lado da universidade, imagina o número de salas de aula que teríamos que ter para abrigar todos esses alunos que fazem nossos cursos a distância? Nada sai de graça [fórum EaD 2010]

A análise da Sdr3 mostra que qualquer idealismo decorrente da natureza puramente arbitrária de um sistema linguístico, sua desvinculação dos mecanismos de agenciamento subjetivo seria falaciosa para o entendimento da materialização ideológica que ocorre pela enunciação, em particular quando são reproduzidos no discurso de sujeitos da prática acadêmica vocábulos que remontam a uma memória histórica e política. É proeminente a força das palavras fora de uma ordem puramente sintagmática, já que instrução, assimilação, aprendizado planejado fazem parte de um domínio semântico específico no campo educacional. Por sua vez, os sistemas simbólicos devem sua força ao fato de as relações de força se manifestarem nas relações de sentido, quando um acadêmico, caso da Sdr3, enuncia que os gastos com alunos presenciais seriam muito altos, por isso, a EaD guarda vantagens para a instituição e para os estudantes, é visível que um domínio de memória (inconsciente pela condição de interpelação) verticaliza-se no enunciado da posição-sujeito. Repete-se o discurso tecnicista em educação e que deu alicerce à oficialização da EaD como programa de ensino no Brasil de que atenderia a um tipo especial de aluno com os recursos da EaD.

Nas sequências até agora destacadas (Sdr1, Sdr2, Sdr3, respectivamente), verificamos que a designação da EaD pelas formas predicativas tradicionais vale-se da mesma orientação que pode ser resumida num único vocábulo: *instrução*. Indagamos: em que momento as designações consideram o lugar do sujeito (aluno) nas conceituações da EaD? De que forma esse sujeito é pensado nas propostas de EaD para enfim, na prática, apropriar-se de um lugar de reconhecimento e pertencimento?

Para tanto, delineamos um espaço de reconhecimento dos discursos sobre EaD tomado na ordem dos saberes acadêmicos, orientados pelos pressupostos históricos e ideológicos da ordem capitalista, cotejada no cenário do tecnicismo. Assim, a formulação e a reformulação cotejam um discurso sobre EaD identificado à ordem dos saberes tecnicistas, fortemente embasados na instrução programada. Considerando que a FDIEaD, por sua natureza

heterogênea, conta com as clivagens do discurso e define-se pela várias posições-sujeito que nela produzem sentido, já que a EaD é enunciada de lugares de reconhecimento da ordem capitalista e lugares de desidentificação da ordem capitalista. Esses lugares no interior da FDIEAD preconizam a produção discursiva acadêmica como um lugar de materialização de uma identificação. É nessa ceira que as posições-sujeito dos sujeitos envolvidos no campo da prática nos levam a entender os processos de subjetivação que perpassam os discursos em EaD.

Do cenário descrito até o momento em consonância com os modos como a EaD é apropriada no campo acadêmico temos duas constatações salutares: a) os sujeitos da prática acadêmica mantêm uma relação estreita com os conceitos de instrucionismo e planejamento do ensino na modalidade EaD; b) os processos parafrásticos da ordem dos sabres tecnicistas perpassam a constituição da posição-sujeito acadêmica no interior da FDIEaD, portanto, a posição-sujeito acadêmica é uma posição-sujeito plenamente identificada com os sabres da forma-sujeito da FDIEaD, nos termos do que Pêcheux entendia por redobramento de sentidos. Trazemos Pêcheux (1967) quando elabora que

a cadeia sintática dos significantes determina para o sujeito o seu lugar, identificando-o a um certo ponto na cadeia (o significante, no qual ele se representa), e que esse mecanismo de identificação diferencial não é outro senão o “efeito de sociedade”, cujas dissimetrias encontram aqui sua causa (PÊCHEUX, 1995, p. 75).

Retomando as questões levantadas no decorrer desta tese, entendemos que uma rede de saberes permeia a constituição imaginária destes sujeitos que ocupam a posição-sujeito acadêmica, pois tais sujeitos inserem-se na tomada de posição em relação a uma região de saberes que é a FDIEaD cotejada pelos discursos jurídicos e ministeriais sobre EaD, sobretudo, reproduzindo na base linguística a ideologia tecnicista e o instrucionismo.

Aprendemos do exposto que os discursos tomados sob a forma de sequências discursivas trazem vozes coletivas. Tais vozes parecem ser sacralizadas pela institucionalização que as legitima, pois são ecos do capital simbólico que confere valor ao ambiente teórico-acadêmico por meio da produção científica e das instituições escolares.

### **3.3.2 O aluno-virtual é...**

Nesta subseção, são analisadas duas sequências discursivas que nos conduzem à reflexão sobre a materialização interdiscursiva que interfere no modo como a posição-sujeito acadêmica designa o aluno virtual. Derivadas dos debates do EaD-Listas as Sdr que seguem

nos conduzem a duas ordens de reflexão: 1- como os discursos produzidos no cenário acadêmico da EaD definem o estudante que atendem em/com seus cursos?; 2- como se acentuam modos de repetição/deslocamento desses discursos em relação à historicização do conceito de aluno da EaD pelos textos oficiais (FDJEaD)? Vejamos

#### ***Sdr4***

---

*O aluno a distância é aquele que não tem condições de frequentar o ensino convencional, além de ser apontada como uma alternativa de capacitação corporativa e em serviço. A experiência educacional nessa área tem comprovado que seu público-alvo é, em sua grande maioria, o aluno adulto que busca formação pessoal ou progressão profissional. [fórum EaD 2010]*

A predicação “Aquele que não tem condições de frequentar o ensino convencional” representa um domínio de atualidade do discurso predominante na LDB 5692/71 quando esta define o perfil do público da educação supletiva a ser atendida pelos recursos da instrução programada e da EaD. A referida LDB menciona que o ensino supletivo atenderá os que não tenham seguido ou concluído na idade própria e atenderá ao tipo especial de aluno com a utilização de recursos de rádio, televisão, dentre outros e (cf. enunciados analisados no capítulo 2).

O discurso acadêmico da Sdr4 ressalta, portanto, uma forma de apropriação e reconhecimento de um lugar institucional específico para o aluno da EaD. O movimento parafrástico que define os saberes da FDIEaD com a estreita relação que mantém com os saberes da FDJEaD fica evidente na materialização interdiscursiva da ideologia tecnicista no intradiscorso, ou seja, nas sequências discursivas dos sujeitos da academia, conforme Sdr5:.

#### ***Sdr5***

---

*Nem todos têm o perfil próprio para educação a distância. Existem testes que podem ser aplicados para avaliar se o aluno irá se adequar ou não. Para ser um aluno a distância, ele terá que buscar informação, estudar, formalizar dúvidas, ir atrás das soluções. O aluno na EAD deve ser um buscador, ele tem que ter uma postura ativa. [fórum EaD2010]*

A este aluno direcionam-se atributos voltados à autoaprendizagem, à autonomia, à automotivação e disciplina, todos associados à realidade de que tais sujeitos enquadram-se no perfil como “aqueles que não têm condições de frequentar o ensino convencional”, portanto, sua aprendizagem deve estar associada a uma busca individual por formação. Tais qualidades transferem a responsabilidade por educação para o próprio estudante, pois ao tomar um

conceito ideal de um sujeito autônomo, independente, autodidata, a instituição livra-se da responsabilidade de formar este cidadão, de acolhê-lo e de constituí-lo como cidadão intelectualmente formado para olhar para suas reais condições de produção, coadunando com as formulações de Sdr3 anteriormente analisada.

Sobre o processo de construção de um perfil do aluno virtual, bem como da autoimagem deste sujeito, buscamos Aretio (2006) quando destaca características do estudante que opta pela modalidade EaD: (i) os adultos que estudam a distância formam um grupo heterogêneo em idade, interesses, ocupação, motivação, experiências, aspirações; (ii) as preocupações do estudante em EaD centram-se em sua ocupação, bem-estar, ascensão social, autoestima; (iii) o aluno a distância traz conhecimentos anteriores que podem influenciar a aquisição de novos conhecimentos. O aluno que pode apresentar resistência a determinados assuntos. Sua personalidade está forjada, com valores, atitudes, condutas que podem tornar a aprendizagem mais complicada. E, finalmente, (iv) o adulto pretende uma formação mais utilitária e pragmática.

Ainda para o autor, algumas motivações são levadas em conta na escolha por um estudo a distância:

Está menos acostumbrado a la utilización de ideas abstractas y teóricas. Le interesan más las situaciones y problemas de la vida real (...) Este adulto se *cree menos dotado* para el logro de determinadas metas de tipo intelectual porque suele tener poca experiencia en el estudio. Teme al olvido, a su limitación para aprender lo nuevo y a compararse con otros más jóvenes que llevan a cabo la misma tarea (...) El cansancio y escasez de tiempo para dedicarlo al esfuerzo intelectual serán consecuencias propias de su status sociolaboral (p. 158).

A propósito disso, o espaço do aluno virtual é delineado pela institucionalização do sujeito que paralelamente procura exercer suas atividades profissionais, educacionais e familiares, devido às lacunas em sua formação intelectual e ao acesso à educação “formal” no tempo regular. Para tanto, este sujeito é colocado num espaço em que seu direito como cidadão é perpassado pela relação de ajuste social dos estratos constituídos por aqueles que acedem ao espaço do conhecimento, de sua produção, e aqueles que acedem de forma parcial a uma parcela de conhecimento garantido por sua livre responsabilização. Assim, as formas de discursivizar a autonomia e o autodidatismo perpetuam, por outro viés, um reducionismo das perspectivas de desenvolvimento intelectual de determinadas esferas da sociedade, as quais continuam perpetuando as mesmas relações de produção historicizadas por práticas excludentes.

É uma percepção que se assenta no esquecimento da história que a produz, da linguagem utilizada para exprimir – na medida em que essa linguagem é ela também produto de des-historização. Este processo de des-historização está na aceitação de um lugar social aventado simbolicamente como o único a que o sujeito tem direito, pois fora o único a que teve conhecimento e que, invariavelmente, leva o sujeito ao conhecimento de si pelos espaços sociais e políticos que ocupa. Tomamos Bourdieu (1989):

Quando as coisas e os cérebros (ou as consciências) são concordantes, quer dizer, quando o olhar é produto do campo a que ele se refere, este, com todos os produtos que propõe, aparece-lhe de imediato dotado de sentido e de valor ( p. 285).

E nos deparamos com sujeitos que, discursivamente, reproduzem um processo histórico de sacralização dos lugares da instituição escolar e do sujeito aluno da EaD. Por mais que estejam em voga novos modos de inserir este aluno nos processos de aprendizagem com a utilização de tecnologias, o que retorna nos enunciados acadêmicos são as formas de institucionalização de um recorte educacional para parcelas da população alijadas de direitos básicos, um deles, a escola, o investimento em educação.

### **3.3.3 De professor a tutor: a fragmentação do lugar de mediação na produção de conhecimento**

A motivação para que o sujeito professor/tutor seja trazido ao debate nesta tese ancora-se no fato de que o estudante somente tem seu lugar definido e discursivizado a partir das relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem. Presumimos que a função de docência, ao mesmo tempo em que constituiu um lugar específico, acompanhou a constituição de um perfil de estudante da EaD. Estamos falando, do sujeito que, na qualidade de mediador do ensino e da aprendizagem, vê, no curso histórico, a desconstituição do papel docente e a constituição de outro lugar que fragmenta a interlocução com o estudante: o tutor.

Analisaremos, nesta subseção cinco Sdr, destacando o lugar específico do **tutor**, figura que emerge, no quadro do desenvolvimento da EaD, em sua relação com a formação ideológica do tecnicismo. O papel da tutoria importa-nos para aventarmos de que forma o papel do professor sofre uma fragmentação e como esta fragmentação ora realça, ora fragiliza um efeito de interação efetiva do sujeito aluno com os processos de aprendizagem.

Reiteremos que, no capítulo anterior, nos detivemos na constituição desse papel docente através dos modos como os textos ministeriais (FDMEaD) designaram e cotejaram o lugar docente na EaD como um lugar específico, instável, (des)profissionalizado. Neste

momento, interessa-nos ver como o próprio professor/tutor se apropria desses lugares instituídos e destituídos, ou seja, quais os modos pelos quais podemos ver, pelos processos discursivos, a repetibilidade, o deslocamento, a contradição entre o campo da prática e os processos legais de entendimento desse lugar professoral. As sequências que seguem estão organizadas de acordo com os processos de interlocução propiciados no ambiente online do grupo EaD-Listas.

#### **Sdr6**

*Já tendo trabalhado com computador e principalmente tentando fazer uma forma mais fácil de suas peças, computador x homem se entenderem, planejamos haver uma interatividade entre os dois. O computador tem as informações tão claras que a peça “homem” facilmente se identifica na “socialização” com esse novo parceiro. A peça homem interage de tal forma que a comunicação é límpida e clara. O meu papel, nesse sentido, é possibilitar uma relação direta e explicar **monitorar** os processos realizados pelos alunos. [fórum EaD 2010 – Tutor]*

A Sdr6 coloca em tela a retomada do vocábulo “monitoria” que representa um processo de reconhecimento e/ou de pertencimento a um lugar legitimado pelos saberes da forma-sujeito da FDMEaD e que determinam os saberes da FDIEaD para a posição-sujeito tutor. Ademais, este sujeito enuncia a partir da apropriação da ideologia tecnicista quando é constituído o processo de ensino via tecnologias de ensino nos termos da teoria comportamentalista que preconizou a instrução programada e as máquinas de ensinar.

A discussão sobre as diferenças entre ser um tutor e um docente ocupa parte das reflexões sobre EaD ao passo que coloca em tela um desconforto por parte da comunidade acadêmica quanto ao lugar periférico em que o tutor é colocado no processo de ensino-aprendizagem. A Sdr7 acentua esse desconforto:

#### **Sdr7**

*Exerço meu papel de tutora entendendo a importância das minhas atividades na mesma proporção da docência. [fórum EaD – 2010- tutor]*

A Sdr7 alinha sua função de tutoria à função de docência, o que representa certo deslocamento do processo interdiscursivo de pura repetibilidade. Ao contemplar seu lugar de tutoria em equivalência à função docente, o sujeito da Sdr7 apresenta o desconforto do sujeito do discurso com o lugar de tutoria em sua versão precarizada. Importa destacar que não se trata de um processo de desidentificação com os saberes da FD, no quadro do que Pêcheux (1997b) definiu por mau-sujeito. O que constatamos é que esta posição-sujeito permanece identificada aos saberes da forma-sujeito da FDIEaD, mas desloca tais saberes quando indica

que a tutoria não está centrada no simples monitoramento de tarefas e na mediação dos processos de aprendizagem.

Em conflito com a posição-sujeito da Sdr7, a Sdr8 (abaixo) mostra não compreender da mesma forma a relação entre tutoria e docência, comparando as duas funções às funções exercidas pelos funcionários de uma fábrica.

#### **Sdr8**

---

*A educação de massa no ocidente é um fenômeno da sociedade industrial e a EAD trabalha com a infra-estrutura (material, social e de conhecimento) mais atual desta sociedade, agora dita pós-industrial e global. Alguns autores famosos ignoram essa parte para falar de algo novo, mas isso não significa que o fato não existe. O que podemos dizer mesmo é que os professores e os tutores são separados como ocorre nas grandes fábricas: engenheiros e operários, na mesma ordem, entendem...[fórum EaD - 2011- professor]*

Trata-se, na Sdr8, de um discurso que aponta as referências da EaD relacionadas à sociedade industrial e à sua passagem a um estado pós-industrial e global. Para este sujeito, o modelo industrial leva à separação entre professor e tutor comparados às divisões sócio-técnicas das funções nas fábricas, ou seja, na fábrica, engenheiros e operários ocupam posições diversas e, na EaD, professores são os engenheiros e os tutores os operários.

Entendemos que estes posicionamentos não refletem uma posição homogênea e plenamente identificada com a rede de saberes que constitui o ensino a distância. Entre as sequências discursivas há um estado de plena identificação com a educação de caráter instrucional, ancorada no modelo de produção industrial em contradição com uma posição-sujeito resistente à descaracterização do papel do professor:

#### **Sdr9**

---

*Acho que a justificativa para o modelo fordista, para a baixa remuneração de professores, para os **impostores** etc. é uma falácia, mesmo do ponto de vista financeiro. Com o mesmo dinheiro, podemos usar outro modelo e fazer uma educação de melhor qualidade, mais adequada, inclusive, ao tempo em que vivemos. [fórum EaD – 2011- professor e tutor]*

Quando são instituídos perfis para o aluno virtual e para o professor-tutor nos modelos de EaD, podemos entender que a verticalização de [E] em [e], conforme os escritos de Courtine (2009) encontra um mecanismo de plena identificação das posições-sujeitos no interior da FDR em relação a sua forma-sujeito quando evidenciamos a representatividade da designação monitor nos discursos acadêmicos. O discurso-outro é apropriado, identificado,

reconhecido e parafraseado, mesmo que em cada posição discursiva (acadêmico, docência, tutoria, estudantes) a paráfrase seja trabalhada de formas diversas atendendo a certas formas de organização social. Contudo, o que ressalta, neste momento, é o fato de que novos significantes podem ser instaurados na contingência de uma institucionalização como a designação que surge na Sdr9 - *impostutores*. Tal designação opera deslocamentos no interior dos saberes da formação discursiva de referência e coloca em tela modos de atestar sua heterogeneidade e, principalmente, a organicidade da língua em seu constante trânsito pela história.

Notamos na Sdr10, no que segue à apropriação dos sentidos propostos pelo sujeito da Sdr9, quando este indica a configuração de um lugar de docência falso (derivado do vocábulo “impostor”), que se instaura um espaço de desestabilização do saberes instituídos para a função de tutoria. O sujeito da Sdr10 vai além da designação impostor e define sua identificação a uma situação de pseudo-docência.

***Sdr10***

*Temos de resistir sim. Temos de resistir contra a quebra de um processo que deveria ser de coeso, pensado por todos os envolvidos. E não uma linha de montagem. Temos de resistir contra a imposição (e o retrocesso a) de métodos que, apesar das firulas tecnológicas, lembram muito o velho método lancasteriano. Eu sou tutor? Sou professor? Sou apenas um entregador de tarefas? Não sei se sou um IMPOSTUTOR!!! Talvez um PSEUDO-PROFESSOR do ponto de vista da instituição que me paga menos, mas que quer que eu entenda dos conteúdos para auxiliar os alunos. [fórum EaD – 2011- Tutor]*

É neste momento que o conceito de paráfrase prova que a repetibilidade pura é uma criação teórica e ilusória. Quando o sujeito da Sdr10 traz a expressão *impostor*, retomada do enunciado da Sdr9, e alinha a ela o vocábulo *pseudo-professor* faz emergir discursos interditados na ordem de relação entre posição-sujeito e forma-sujeito da FD. Os processos ideológicos que permeiam a apropriação de sentidos para estes profissionais colocam em tela graus de estranhamento em relação ao discurso dominante da FD. Ambas as posições-sujeito fragmentam os sentidos do discurso instituído (paráfrase) pelos vários efeitos ideológicos que suas condições de produção social e histórica fundamenta. Ao mesmo tempo em que esses indivíduos socialmente ocupam os lugares sociais de tutoria, eles não se apropriam dos modos como a tutoria é determinada por um discurso superestrutural, ou seja, a polissemia carrega a língua das formas de estranhamento, de enfrentamento de uma realidade posta. A polissemia coloca, pela materialidade linguística, a quebra com um padrão estabelecido, problematizando

de um ponto de vista das práticas sociais, os modos como a sociedade e seus agentes são discursivizados.

Ao ser tomada como padrão a expressão **professor-tutor**, inclusive deflagrada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), é resgatada a historicidade dos modos como o papel do professor foi sendo declinado no ensino a distância a fim de expressar a vontade, pelo menos de parte da comunidade de profissionais que atuam em EaD, de restaurar a importância da docência e a seu justo reconhecimento no quadro acadêmico e profissional. Acrescentamos que a designação professor-tutor pontua o deslocamento que a comunidade docente está buscando em relação aos modos históricos de fragmentar a sua prática principalmente aqueles que solidificam um perfil de estudante que, em seu processo de aprendizagem, “não precisaria da interlocução com o docente”.

Levamos em conta o fato de que há um apagamento/desterritorialização do sujeito aluno na EaD e que é opacificado na figura do tutor. Figura essa que opacifica igualmente o lugar do professor produzindo o efeito de interação efetiva, quando, na prática o está-se definindo um lugar de suporte à plataforma virtual de aprendizagem, ou seja, está-se falando de um processo de interação ensino-aprendizagem mediado por um agente que não é o docente. Portanto, a relação docente-aluno é fragmentada sob o véu da necessidade de interatividade.

### **3.3.4 Aluno Virtual: apropriação do lugar subjetivo**

As denominações cotejadas para o aluno da EaD (aluno online, aluno virtual) permeiam a constituição do imaginário social sobre um sujeito que se inscreve, no campo das práticas educacionais, longe do espaço físico da instituição. O estudante que se configura como tal pela aprendizagem a distância tem gerado inúmeros debates acerca de sua condição social e política no cenário dos processos educacionais. Nessa perspectiva visamos, nesta subseção de análise, apreender como as designações superestruturais são reproduzidas nos discursos dos alunos da EaD. Para tanto, voltamos para o modo como as bases, especificamente a posição-sujeito do aluno da EaD, discursiviza sobre seus lugares de atuação através dos processos de retorno/atualização de saberes (domínios de memória) no discurso.

Dividiremos nosso gesto analítico em quatro sequências discursivas (duas correspondentes a cada pergunta realizada) extraídas de entrevistas realizadas em dois polos

presenciais de EaD (**Polo1 e Polo2**<sup>59</sup>). O propósito é o entendimento do lugar subjetivo do aluno virtual ainda na perspectiva de encontrar pontos de intersecção ou pontos de rompimento no interior da Formação Discursiva Institucional da Educação a Distância com os saberes da Formação Ideológica do Tecnicismo. As sequências discursivas (SD) foram produzidas em momentos de entrevista com alunos da EaD nos polos presenciais. Estes estudantes foram orientados por uma proposta pedagógica que conta com encontros presenciais uma vez por mês com o docente responsável pela organização da disciplina e encontros facultativos ao estudante com o tutor da disciplina em curso que fica disponível no polo presencial durante duas vezes por semana. As entrevistas foram realizadas durante as visitas dos estudantes aos polos para uso do laboratório de informática e para encontros com os tutores. As sequências centralizam-se na forma como estes sujeitos enunciam sobre sua condição de aluno virtual e sobre o quais as implicações que o capturam e que o identificam com a EaD.

Nosso intuito é examinar se o processo de subjetivação deste sujeito que se apropria do lugar de aluno virtual ampara-se na reprodução intrínseca da ideologia tecnicista ou, se, em algum momento, este sujeito, pelos efeitos do interdiscurso, da contradição, pode deslocar os sentidos históricos que permeiam a forma-sujeito da FD.

Permeiam as análises sobre a apropriação do lugar de aluno virtual as formas de entendimento do estudante sobre o EaD, sobre como este estudante vê a organização institucional, seu envolvimento com ela, sobre a proposta de formação a distância e o envolvimento do professor que se fragmenta em duas figuras: docente e tutor.

A pergunta elencada<sup>60</sup> para iniciar as análises que seguem, nos possibilita examinar o mecanismo de apropriação de um lugar para o estudante da EaD e como este lugar é discursivizado. Para tanto, a pergunta buscava compreender as razões de ter levado a fazer um curso a distância. A sdr11 elucida as razões.

#### **Sdr11**

---

*Foi oportunidade que surgiu. Resolvi arriscar, pois moro longe da Universidade e fica bastante difícil ir para lá por causa do trabalho e também do vestibular.*

---

<sup>59</sup> Identificaremos os polos por numeração.

<sup>60</sup> **Pergunta:** Por que você decidiu fazer um curso a distância?

As Sdr11 aponta o conceito de *oportunidade*, relacionado à assunção de um lugar diverso daquele que preconiza o direito universal à educação, o que leva a um abrandamento do descaso social com certas camadas da população. O sujeito da EaD entende seu lugar de aluno como o “único” que lhe é cabível, já que o acesso à universidade aparece no enunciado do sujeito da Sdr11 como distante de suas possibilidades quando reitera que o vestibular é dos empecilhos para a entrada numa universidade presencial. Decorre desse enunciado também a característica de um aluno que trabalha, portanto, a EaD associa-se a um modo de “encaixe” de uma população de adultos trabalhadores. Notamos, a partir disso, a verticalização interdiscursiva dos saberes cotejados na FDJEaD por um processo de reprodução de [E] em [e].

Apresentamos mais um aspecto saliente da identificação do sujeito aluno com o perfil traçado pela FDJEaD na Sdr12:

#### *Sdr12*

---

*Esta modalidade está fortemente escolhida por pessoas mais maduras (aí, eu me incluo!). Eu estou “apostando todas as fichas” de que esta metodologia de ensino vai explodir num prazo muito breve... estou confiante de que o EaD é uma solução para garantir o futuro de muitos*

O sujeito da Sdr12, além evidenciar o perfil adulto para o aluno da EaD, confia que esta modalidade educacional garantirá o futuro de uma grande parcela da população. Estamos falando de um percurso sócio-histórico que formata essas personalidades, que as condiciona a entenderem que para elas o lugar em que se incluem. Para realizarmos uma reflexão crítica sobre o ponto de vista dos sujeitos da Sdr11 e da Sdr12, trazemos Marsden (1996) para quem a questão de “quem é o estudante de EaD?” coloca-se como uma perspectiva imaginário que parte de um construto institucional:

O estudante em EaD é o indivíduo abstrato da educação tradicional, imaginado em locais distantes. O estudante neste esquema é uma abstração mental, exatamente como o estudante tradicional é uma abstração real. O estudante é o fantasma da EaD, uma criação do discurso do design instrucional. Porque a EaD enfoca o ‘como’ ao invés do ‘porquê’ ou do ‘o quê’, a concepção dos cursos postula que uma vez que todos os estudantes têm o mesmo processo de pensamento podemos falar de “o estudante” (p. 227).

As considerações de Marsden nos conduzem à reflexão sobre o choque entre propostas educacionais centradas mais no processo técnico, na metodologia de aprendizagem em sobreposição às questões subjetivas que apontam para a compreensão e para a consideração das características do sujeito da aprendizagem, de sua condição histórica como parte de um corpo social. Quando o autor postula que o estudante da EaD é uma abstração (um adulto

imaginado em locais distantes), ele corrobora com as questões trazidas ao longo desta tese sobre o enfoque tecnicista predominante na EaD, sobretudo, quanto à desconsideração do lugar concreto do sujeito da prática social. Ao ser uma abstração, o estudante – assim como seu percurso de aprendizagem não são entendidos dentro de um processo social de transformação, de deslocamento das zonas da reprodução social esterilizadora e a instituição de ensino acaba produzindo pacotes instrucionais (diga-se cursos pré-produzidos) direcionados a uma gama expressiva de sujeitos alocados em espaços diversos.

A segunda pergunta<sup>61</sup> dessa subseção de análise aventa a percepção do sujeito aluno em relação à instituição em que está matriculado e aos processos de mediação ocorridos nos polos de EaD. A Sdr13 como o sujeito percebe sua inserção na universidade:

### *Sdr13*

---

*Eu queria estar lá! Essa sempre foi a minha vontade e o sonho da minha mãe! Só que preciso trabalhar, engravidei, a universidade ficou longe das minhas possibilidades [...] a universidade é longe, cara, numa pública eu nunca vou passar no vestibular, então, fiquei por aqui mesmo e surgiu essa oportunidade, então, achei bom. A gente não tá aqui por opção, é uma necessidade pro trabalho.*

A Sdr13 retoma o vocábulo oportunidade para enfatizar o entendimento por parte do sujeito do discurso de que o único lugar apropriado e possível para sua formação é o que ocupa como aluno de um curso na modalidade EaD. Apontando justificativas para sua ‘opção’ pela EaD, este sujeito recobra os sentidos de que a universidade está distante de suas expectativas, assim como o faz o sujeito do enunciado da Sdr11. Todavia, o fragmento “Eu queria estar lá!” nos remete à idealização do espaço universitário como um espaço recortado para poucos, para parcelas da população a que são dados mais recursos de acesso ao ensino presencial. Ainda, podemos examinar na referida oração o desconforto do sujeito da Sdr13 por ele entender sua condição de aluno da EaD como uma condição secundária em relação a quem frequenta a universidade. Ao mesmo tempo em que temos uma posição-sujeito identificada com os saberes que instituíram um lugar específico para o aluno da EaD, o processo discursivo acentua o reconhecimento deste lugar com especificidades que o

---

<sup>61</sup>**Pergunta:** Você frequenta o polo, você está inserido nessa realidade de estudar através do uso de plataforma digital de aprendizagem, seu professor está em outro espaço institucional. Diante disso, você se diz um aluno virtual, mais que presencial? Ou seja, como você se vê em relação ao aluno que está presencialmente lá na universidade?

distinguem do lugar do aluno presencial. Esse sujeito não questiona o espaço que lhe é atribuído e sua condição, ele apropria-se desse lugar como uma condição inerente ao seu status social, ao modo como sua vida escolar foi conduzida.

Como percebemos, na Sdr13 é aventado um processo periférico para a EaD. Por outro lado, o sujeito da Sdr14 parte do pressuposto de que a comparação entre seus esforços e os do aluno que está presencialmente na universidade não podem ser comparados.

#### ***Sdr14***

---

*Eu estudo... acho que posso estudar até mais do que o “cara” que tá lá na universidade todo dia...só penso que ele vê o professor e tem mais horas de diálogo. Isso sim é diferente porque eu preciso mandar a mensagem com a minha dúvida e esperar ele responder... quando ele responde e mesmo assim, às vezes, o professor até esquece de responder... se fico com dúvida, tenho que esperar a aula presencial, daí, até chegar o dia da aula eu também já esqueci...*

Um fator de destaque na Sdr14 reside no papel do professor. O sujeito desta Sdr indica que a atuação do professor é o que realmente diferencia a modalidade EaD, ressaltando o problema da falta do ambiente de diálogo e troca de experiências. Belloni (2009) debate estas questões:

A imagem que se tem comumente do estudante típico de EaD não parece corresponder a este ideal – autonomia e auto-aprendizagem. Estudos realizados com estudantes de vários tipos de experiências de EaD têm mostrado que muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva, ‘digerindo pacotes instrucionais e regurgitando’ os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação... este fenômeno tem evidentemente muito a ver com os modelos behavioristas e diretivos – que presidem em geral a concepção dos cursos, e com as práticas excessivamente industrializadas e burocratizadas de acesso, distribuição de materiais e de avaliação (p. 40).

Estamos diante de um discurso que atesta um processo mecanizado de aprendizagem que passa pelo simples ato de postagem de atividades. Em nenhum momento estes alunos “virtuais” definiram-se como sujeitos inseridos em um ambiente tecnológico de aprendizagem (videoconferência, diálogos online, processos sincrônicos de debate e reflexão). Pelo contrário, os estudantes, encaram o elemento distância fora das condições constitutivas de um perfil virtualizado de produção de conhecimento, fora da perspectiva de reflexão com vários pares alocados em uma diversidade de pontos geográficos e que produziriam a amplificação dos elementos de crítica.

Fica claro nos enunciados acima, ilustrados nas Sdr 11, 12 e 13 que os sujeitos entrevistados inserem-se num recorte diferente daquele dos alunos que frequentam

presencialmente a instituição de ensino. Quando enunciam “oportunidade que surgiu” (Sdr 11), “aí, eu me incluo!” (Sdr12), “a universidade ficou longe das minhas possibilidades” (Sdr13), “numa pública eu nunca vou passar no vestibular” (Sdr13), “surgiu essa oportunidade, então, achei bom”(Sdr13), “a gente não ta aqui por opção”(Sdr13), “é uma necessidade pro trabalho”(Sdr13), uma rede de sentidos corrobora para a concretização de um espaço social destinado a tipos especiais de estudantes (lembremos a Lei 5692/1971).

Há, sobretudo, um choque entre o perfil de um aluno interativo, reflexivo, crítico, apto ao compartilhamento e à construção de conhecimento com o perfil de um curso instrucional. Ao propor estratégias de instrução modeladoras da aprendizagem, os designers instrucionais passam a cercar a participação ativa dos alunos com projetos de ensino pautados na execução mecânica de tarefas assíncronas. Ademais, ao identificar o aluno virtual como ‘aquele que procura aperfeiçoamento, conciliação entre suas atividades diárias e as atividades de estudante’, podemos pressupor que as normas e regras que se impõem são pautadas basicamente pelas regras de mercado, por uma ordem capitalista que se reveste de outra roupagem, mas que, em essência, mantém o fundamental das relações de produção sociais.

De um ponto de vista de política pública em educação, a EaD configura-se ainda por princípios básicos que contém em essência a contradição que ampara a instituição de ensino. Com as definições de Petters (1983, 1997) e de Moore e Kearsley (1996) trazemos alguns fatores que evidenciam a orientação que estamos estabelecendo para este texto. Vejamos

Estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação (PETERS,1983, p.111).

O grande interesse de sua análise deve-se ao fato de enfatizar que a EaD permite a manutenção da ordem social vinculada à reprodução material e à reprodução subjetiva. As variáveis espaço-temporais que regulam as relações na instituição de ensino e que dependem, no ensino convencional, da constituição de um espaço físico portador de capital cultural (lugar de circulação de poder e de transmissão direta de bens culturais) não se mantêm como fator determinante no ensino mediado a distância. A questão geográfica é o cerne da EaD, por isso, aos sujeitos que não acederam às “reservas de poder”, resgata-se um modo de oferta educacional que não necessariamente depende de sua entrada na instituição, em termos físicos. De certo modo, o não acesso ao ambiente institucional, o ensino isolado e individuado

permitem a não demarcação de espaços de voz para esses sujeitos no âmbito da instituição, ou melhor, a voz que se destaca é aquela que retoma os sentidos superestruturais da inclusão – sem escola; dá oportunidade a jovens e a adultos que não seguiram o tempo regular de formação.

Educação a Distância é um aprendizado planejado, que normalmente ocorre em local diferente do ensino e, por isso, requer técnicas especiais na elaboração do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação por meios eletrônicos e por outras tecnologias, assim como organização e estratégias administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 1996, P. 24).

Os autores salientam que, em geral, a EaD apresenta-se como alternativa de atendimento a uma população estudantil dispersa geograficamente e, em particular, aquela que se encontra em zonas periféricas que não dispõem das redes das instituições convencionais. Tal direcionamento coaduna com políticas de isolamento de certas parcelas populacionais, uma vez que a EaD representa também, segundo os autores, a garantia de permanência do estudante em seu meio cultural e natural com o qual se evita o êxodo que incide em desequilíbrio regional.

O sujeito que deveria estar nos bancos escolares, promovendo debate, participando da formação da instituição, está na verdade, com uma única possibilidade de diálogo concreto, através da plataforma tecnológica, numa relação sem rosto. Temos um reflexo do discurso acadêmico sobre EaD no discurso local para as prioridades quanto ao desenvolvimento educacional.

Certamente, os sujeitos enunciadorees partem da mesma filiação a uma rede de saberes ordenados em torno dos pressupostos da globalização e da dinâmica de desenvolvimento de capital humano. O desconhecimento das origens da oferta educacional leva os sujeitos a entenderem que as instâncias de governo trabalham para o bem-estar do cidadão; para a auto-estima dos indivíduos e sua valorização, contudo existe uma política de retenção sob a forma de geração de oportunidades, constituindo um lugar para o sujeito que é o de assistencialismo em negação a um direito universal.

Resulta do percurso que analisamos que aos sujeitos, inseridos em coletivos sócio-históricos e, sobretudo, políticos, são delineados lugares para enunciar, para significar. É na busca por esses lugares, tangenciados em condições de produção específicas que parametramos nossa discussão sobre as verdades do aluno virtual como sujeito inserido no

espaço do moderno, do global e do tecnológico e, sendo sujeito nesses espaços, que lugares de enunciação, de subjetivação reflexiva estão sendo construídos para este aluno.

É a ressonância de vozes políticas no discurso dos sujeitos que trabalham com educação, recebem e se constituem como sujeitos no reflexo dessas vozes que nos interessa sobremaneira nesta tese, portanto, a base linguística que nos propiciou olhar para os processos discursivos como mecanismos parafrásticos de retomada/deslocamento que recobram sentidos no campo da prática através das figuras do aluno, do tutor e do docente.

A questão da referência a condições históricas de produção de certos saberes e práticas nos levou, no quadro epistemológico da AD, a tangenciar as formas de representar o real pelo viés de sua constituição social, política, ideológica. Situamos pontos de referência para os discursos dos sujeitos da FDIEaD numa perspectiva dialética, a qual requer que o analista tenha em conta o enunciado no interior de uma temporalidade que nele influi, mas que sofre também outras determinações.

Com efeito, essa temporalidade que afeta o discurso e lhe confere sentidos não é determinada pelo que é próprio da materialidade linguística, mas por aquilo que intervém no discurso, que é operante nele, nos termos do que trabalhamos metodologicamente como a verticalização do interdiscurso no intradiscurso. A palavra deve, portanto, reconhecer a realidade como algo que lhe é exterior. Para Courtine (2009)

(...) em uma determinada conjuntura da história de uma formação social, caracterizada por um determinado estado das relações sociais, 'sujeitos falantes', tomados na história, possam concordar ou discordar sobre o sentido dado às palavras, falar diferentemente, falando exatamente a mesma língua (...) (p. 33).

A questão crucial a entender é que, quando a EaD é teorizada a partir de formas de predicação como *ensino industrial, ensino pré-produzido, ensino massivo, instrução por correspondência, ensino para o mercado, instrução programada, ensino online, ensino virtual* um discurso é repetido em larga escala e direcionado a uma parcela da população "diferenciada" por uma tradição secular de diferenciação entre aqueles que acedem aos bancos escolares e aqueles que fora deles reproduzem ordens de subalternidade. As formas de legitimar a EaD, por seu turno, legitimam um perfil de sujeitos que hoje conhecemos como *aluno virtual, aluno online*.

### 3.4 Considerações preliminares e resultados parciais do capítulo

As seções anteriores apresentaram algumas constatações: a) a Formação Discursiva Institucional da EaD (nossa FDR) existe pelas relações que mantém com os saberes jurídicos e ministeriais que legitimaram um espaço para esta modalidade educacional; b) Os saberes da FDJEaD e da FDMEaD (FD's cujos enunciados constituíram os corpora de arquivo no capítulo 2) materializam a ideologia tecnicista e se verticalizam na materialidade discursiva quando a EaD e seus agentes são tomados no discurso dos sujeitos da FDIEaD.

Outrossim, destacamos que este capítulo, suas seções e subseções visam saber se os discursos dos sujeitos do campo da prática (acadêmicos e tutores) concorrem para a (re)produção/transformação dos lugares sociais e históricos perfilados pelos discursos superestruturais (jurídicos e ministeriais) e se o aluno da EaD, ao apropriar-se do lugar que lhe é atribuído pela rede de sentidos históricos que sedimentam a EaD, o realiza por um processo de identificação ou pode ser evidenciado o tensionamento entre os modos superestruturais de determinar este lugar e os modos de reconhecimento/pertencimento do sujeito aluno.

Realizadas as análises das Sdr que constituem nosso corpus experimental a partir dos conceitos teórico-metodológicos de interdiscurso, intradiscurso e paráfrase (esta situada com as especificidades do campo teórico da AD), pudemos observar, nos enunciados das posições-sujeito da FDIEaD, o que segue:

- (i) O discurso dos sujeitos da posição-sujeito acadêmica tanto no que se refere ao conceito de EaD, quanto ao conceito de aluno da EaD, verticaliza os saberes determinantes da FDIEaD, ou seja, os saberes jurídicos e ministeriais que constituem os modos de entendimento sobre o que é EaD e sobre quem é o aluno a distância. Disso resulta que um movimento de redobramento de sentidos interdiscursivos ocorre pela projeção da ideologia tecnicista nas sequências discursivas (intradiscurso) dessa posição-sujeito.
- (ii) O discurso dos sujeitos da posição-sujeito de tutoria assim como redobra sentidos, insere para os gestos analíticos o movimento de polissemia em relação aos saberes postos pela forma-sujeito da FDIEaD. A polissemia decorre do fato de os sujeitos tutores, em algumas situações como evidenciamos na Sdr9 e Sdr10, demonstrarem dificuldades de identificação com um discurso ideológico que coteja a tutoria com um papel secundário em relação à função do professor em EaD. A interpretação desse processo polissêmico trouxe para nossa análise o perfil do sujeito em processo

de contra-identificação em relação aos saberes da forma-sujeito da FD, nos termos de Pêcheux (1997b).

- (iii) O discurso dos sujeitos que ocupam a posição-sujeito de alunos da EaD, reflete, assim como analisamos na posição-sujeito acadêmica, uma plena identificação com os saberes tecnicistas predominantes na região de saberes da FDIEaD, em suas relações interdiscursivas com a ideologia tecnicista e com a FDJEaD e a FDMEaD. Pautados na valorização da EaD como uma “oportunidade” ofertada a quem não tem ou não teve acesso ao ensino regular, os enunciados dos sujeitos alunos parafraseiam os modos com que o discurso superestrutural define o perfil do aluno da EaD como o aluno adulto, trabalhador a quem a EaD atende de modo supletivo.

Consideramos, por conseguinte, que respondemos às perguntas de pesquisa correspondentes aos objetivos propostos para este capítulo em consonância, sobretudo, com o objetivo geral proposto para o desenvolvimento desta pesquisa. Desse modo, seguem-se a este capítulo, nossas conclusões acerca do processo de pesquisa sobre a produção de um discurso sobre o sujeito aluno na EaD.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se a investigar, a partir da Análise de Discurso pecheuxtiana (AD), os fundamentos que caracterizam e delimitam as condições de produção de um perfil sócio-histórico para os sujeitos estudantes da EaD. Procurando ultrapassar a dimensão meramente descritiva dos modos de designação do sujeito aluno, nosso propósito cercou-se de um cuidado específico: lançar um olhar dialético para a constituição da EaD como modalidade educacional, decorrente do desenvolvimento da pedagogia tecnicista e, sobretudo, examinar como a materialidade discursiva revela os processos ideológicos que permeiam a definição acerca de quem é o sujeito histórico (aluno) da EaD.

Do ponto de vista teórico que orientou a escrita desta tese, tomamos o conceito de paráfrase discursiva (PÊCHEUX 1997b, 1969, 1975; FUCHS, 1985; CORACINI, 2003) para realizar nossos gestos de interpretação sobre o corpus. Buscamos os processos de constituição de sentidos realizados pelos modos como os saberes se regionalizam (FDJEaD, FDMEaD, FDIEaD) e retornam na materialidade linguística por processos de retomada de sentidos instituídos.

Para examinar os processos parafrásticos decorrentes da relação entre interdiscurso e intradiscurso, as análises pautaram-se em dois gestos analíticos específicos: (a) o exame dos corpora de arquivo, constituídos por recortes de documentos jurídicos e ministeriais que legitimaram a EaD no sistema educacional brasileiro; (b) o exame do corpus experimental formado por sequências discursivas de referência derivadas da participação do grupo de debate EaD-Listas e de entrevistas com alunos em dois polos presenciais de EaD. A proposição desse movimento de análise justifica-se pela necessidade de compreender, primeiro, o modo como os documentos de arquivo, representativos de um discurso superestrutural sobre a EaD, produziram um perfil específico para o aluno e o docente da EaD, encontrando subsídios nas políticas tecnicistas em educação no Brasil; segundo, o modo como as determinações jurídicas e ministeriais (corpora de arquivo) deram escopo para a institucionalização de discursos concernentes ao campo da prática educacional, ou seja, como os enunciados produzidos pelos sujeitos aluno, acadêmico e tutor da EaD retomam os saberes que evidenciam a ideologia tecnicista no discurso jurídico e ministerial.

Ao interpretar os cruzamentos interdiscursivos dos saberes tecnicistas tanto nos corpora de arquivo, quanto no corpus experimental, os movimentos de filiação ideológica ficaram salientes a partir das posições-sujeito que, no processo discursivo, definiram lugares

de enunciação tanto na FDJEaD, na FDMEaD quanto na FDIEaD. Sobressaltaram os modos de reconhecimento e apropriação dos saberes que formaram a EaD no campo das políticas educacionais e, principalmente, as formas como os discursos superestruturais tecnicistas se fizeram presentes no fio do discurso dos sujeitos da prática educacional.

A primeira constatação evidente está no fato de que a ideologia tecnicista permeia o discurso sobre a EaD e seus agentes. A segunda constatação coloca em tela que os sujeitos do campo da prática – posições-sujeito da FDIEaD - apresentam-se ora plenamente identificados com a forma-sujeito da FD, ora revelam-se contra-identificados com os saberes da forma-sujeito desta FD. Os recortes (Rec.) e as sequências discursivas de referência (Sdr) refletem a oscilação entre modos de redobramentos dos sentidos interdiscursivos e modos de deslocamento/polissemia quando os saberes do tecnicismo estão presentes na materialidade linguística – intradiscurso. A posição-sujeito acadêmica e a posição-sujeito aluno evidenciam o redobramento, a plena identificação do campo da prática com os saberes jurídicos e ministeriais e com a ideologia tecnicista. Ao mesmo tempo, processos de deslocamento em relação ao interdiscurso e de resistência em relação à ideologia tecnicista são refletidos na posição-sujeito do tutor. As relações interdiscursivas estabelecidas entre as FD's analisadas – FDJEaD, FDMEaD e FDIEaD, apresentam-se efetivamente ancoradas no quadro ideológico do tecnicismo, o qual, conforme demonstrado no decorrer da pesquisa, permeia historicamente a promoção das políticas públicas em EaD e, sobretudo, tem expressiva retomada parafrástica no campo da prática educacional de acadêmicos, tutores e alunos da EaD.

Retomando as constatações com as quais desenvolvemos um breve percurso da EaD na introdução desta tese, a característica que sobressai na EaD e na configuração do perfil de sujeitos a que ela se destina é a de sujeitos distantes da escola formal e cujo interesse está no estudo realizado em casa. Sobretudo, o perfil ensejado para o aluno da EaD encontra-se alicerçado em um processo sócio-histórico de formação de adultos pelo viés de uma educação supletiva.

Para tanto, entendemos que o objetivo geral proposto para a pesquisa - *compreender como o sujeito aluno é constituído pelas políticas de ensino para EaD, pelo discurso acadêmico e como o próprio aluno apropria-se do lugar constituído pelas instâncias políticas e acadêmicas* – foi atendido. Elencamos, principalmente, que os capítulos desenvolvidos, suas

seções e subseções desenvolveram os objetivos específicos desta pesquisa e responderam às questões de pesquisa que permearam nossos gestos analíticos.

Ao tomarmos como objetivos específicos a tarefa de (a) Identificar as pistas da constituição do sujeito no discurso legal; (b) compreender qual é o lugar do aluno no discurso acadêmico e, em que medida este discurso reproduz os saberes que determinam o modos jurídicos de constituição do aluno da EaD; (c) analisar a própria percepção do sujeito aluno que busca formação na modalidade educacional a distância, seguimos um curso de análise, via pressupostos teóricos da AD pecheuxiana desenvolvidos no capítulo 1, pautado nas condições históricas e ideológicas a partir das quais enunciados são produzidos por sujeito interpelados a assumir uma posição-sujeito em determinada FD.

Nesses termos, para dar conta do objetivo (a), o capítulo 2 realizou um breve histórico sobre as condições de produção das práticas e saberes que institucionalizam a EaD vinculando-a à ideologia tecnicista, tomada esta, no quadro teórico-metodológico da AD, como a formação ideológica que permeia a constituição dos sentidos sobre EaD. Ao passar pela constituição da ideologia tecnicista, principalmente em sua vinculação com a proposta pedagógica denominada 'instrução programada', este capítulo evidenciou a reprodução, no Brasil, de um discurso voltado à formação de cidadãos para o mercado de trabalho e para o atendimento às políticas externas de loteamento de mercados dos países de terceiro mundo. Tal processo de reprodução é constatado nos discursos jurídicos e ministeriais em educação, especialmente, voltados para a EaD. Cotejados pela FDJEaD e pela FDMEaD os mecanismos de identificação com a ideologia tecnicista demonstraram, via análise de recortes discursivos extraídos da LDB 5692/1971, da LDB 9394/1996 e dos Decretos 2492/1998 e 5622/2005 que definiu-se um perfil específico para o sujeito aluno da EaD e para o sujeito que atua nas funções de docência desta modalidade.

Dessa forma, as questões de pesquisa elencadas para a escrita do capítulo 2 e de suas subseções foram respondidas na medida em que os enunciados analisados trouxeram para nossa interpretação os modos tecnicistas de entendimento sobre o sujeito da EaD. Assim, respondemos aos modos como pelos processos enunciativos jurídicos e ministeriais, chegamos às redes de saberes que constituem historicamente as subjetividades no campo da EaD com o exame dos recortes do corpus de arquivo constantes das seções 2.3, 2.4 e 2.5, respectivamente. Assim, especificamente, estamos falando dos elementos que a FDJEaD utiliza para a constituição do sujeito histórico da EaD (seção 2.4), questão respondida quando as análises demonstram a plena identificação do sujeito enunciator, em sua posição-sujeito na

FDJEaD, com o discurso tecnicista que define um lugar de supletividade (educação de jovens e adultos), sobretudo, quando os recortes trazem à baila a determinação, pelo texto jurídico, de dois lugares para os sujeitos da educação brasileira: aquele da educação regular e o lugar dos sujeitos que não tiveram acesso à escola. A estes é destinado um tipo especial de formação que ocorra fora da escola.

Por outro lado, para refletir sobre o modo como os saberes da FDMEaD constituíram o lugar de tutoria na EaD (seção 2.5), nosso gesto analítico buscou no discurso ministerial a determinação do papel do professor em EaD e identificamos que a docência nesta modalidade de ensino é tomada pela designação “tutoria”. Todavia, esse mecanismo designativo não cria um lugar profissional para o qual a legislação trabalhista precise voltar seu olhar, já que o processo histórico de constituição dos sentidos sobre a tutoria precarizaram seu papel e estabilizaram saberes que evidenciam um recorte de *quase-docência*. Os recortes analisados na referida seção, responderam à nossa questão de pesquisa na medida em que apontaram para a produção de um espaço de atuação específico para o professor na EaD, o que, de nosso ponto de vista, contribuiu para a sedimentação da proposta da EaD como ensino supletivo para adultos que estão longe do ensino regular, portanto, para os quais o lugar do sujeito professor igualmente se fragiliza e fragmenta.

Uma vez analisado o corpus de arquivo, procuramos abordar os objetivos (b) e (c) com a análise do corpus experimental. Entendemos terem sido desenvolvidos tais objetivos no capítulo 3, de modo que as sequências discursivas examinadas destacaram posições-sujeito que pautam seus discursos ora pela paráfrase, ora pela polissemia em relação aos saberes ideológicos do tecnicismo. Notamos, especialmente quanto ao objetivo (b), que os enunciados produzidos pela posição-sujeito acadêmica (subseção 3.3.1 e 3.3.2, respectivamente) perfilam-se pela plena identificação com os saberes da forma-sujeito da FDIEaD em suas relações interdiscursivas com os discursos jurídicos e ministeriais, portanto, a ideologia tecnicista encontra o espaço da reprodução e da paráfrase no discurso do chamado bom sujeito, segundo a ótica de Pêcheux (1997b).

Todavia, os enunciados produzidos pela posição-sujeito tutor (subseção 3.3.3) nos ajudaram a identificar dois modos de pertencimento à FDIEaD: um modo plenamente identificado com os saberes tecnicistas e outro em processo de contra-identificação. Ficou clara essa divisão pela ocorrência do mecanismo de paráfrase em algumas Sdr e pelo mecanismo de polissemia em outras. Esta posição-sujeito trouxe à tona vocábulos da ordem da resistência em relação às formas de entendimento da tutoria em EaD, evidenciando, pelos

termos *impostutor* e *pseudo-professor* que não há uma ‘zona de conforto’ e que os sentidos para a tutoria não estão estabilizados no interior da FD, mas estão passando por modos de reação, de desestruturação das determinações dadas superestruturalmente.

O objetivo (c) fora contemplado no percurso de análise desenvolvido na subseção 3.3.4 em que identificamos a apropriação do lugar do aluno da EaD, cotejado pelos discursos superestruturais, nos enunciados dos sujeitos da prática social. Os alunos entrevistados em dois polos presenciais trouxeram para o debate a reprodução do discurso de existência de dois lugares educativos no país, conforme dissemos acima. Sobretudo, esses sujeitos reconhecem como seu o lugar do ensino supletivo, ou seja, do ensino voltado para adultos que não tiveram acesso à educação regular. Ao reproduzir esses sentidos, a posição-sujeito aluno da EaD recobra o lugar do bom sujeito com que Pêcheux (1997b) tratou o mecanismo de interpelação ideológica.

No que diz respeito às implicações teóricas e políticas relacionadas aos resultados desta pesquisa, recorreremos a Pierre Bourdieu (1989) para falar sobre o conhecimento como Capital Simbólico e sobre os modos desiguais de desenvolvimento de capitais sociais que levam à perspectiva dualista entre esferas sociais em relação de vantagem e desvantagem. Falar sobre capital simbólico no fechamento deste processo de pesquisa condiz com um posicionamento político em relação às formas como a EaD fora historicizada no Brasil. Ao entender que o capital simbólico “não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo óbvio”(p. 145), Bourdieu coloca em tela a existência de recortes das relações de produção e das vantagens materiais dos agentes que, no quadro desta pesquisa, são os alunos a quem a EaD é destinada e para os quais a legislação e o discurso acadêmico (cf. capítulos 2 e 3) recortam um lugar diverso de educação. Para tanto, o conceito de Capital Simbólico coloca em tela a reflexão sobre os desníveis entre práticas e representações que caminham lado a lado com sua história, pois da mesma forma com que a legislação (especialmente a LDB 5692/1971) estabelece um ensino voltado para um tipo especial de aluno, ela paralelamente, materializa por esse discurso a segmentação sócio-econômica com que as políticas educacionais tratam os cidadãos, cabendo à EaD, neste caso, o lugar da supletividade.

Queremos chegar ao seguinte fato que nos interessa: a escola como instituição, aparelho de transmissão das práticas legitimadas socialmente, exerce papel essencial nas segmentações sociais à medida que se define pelo atendimento desigual em virtude das

desigualdades entre os sujeitos. As afirmações acima destacadas de Bourdieu tocam o essencial no debate que remete à precarização das propostas supletivas de formação em relação à valorização social e cultural que propostas consideradas “completas” e “formais” assumem no processo mercantil da escolarização. A verdade é que *os agentes sociais são “armados” de modo desigual para travar uma luta simbólica por seu espaço social* (papel da EaD). O modo desigual de desenvolvimento do capital social e cultural, convertido em capital humano, sempre levará à perspectiva da relação entre esferas sociais como uma relação de desvantagem e de vantagem de certas esferas em relação às outras, pois o capital simbólico é decorrente dos recortes das relações de produção e das vantagens materiais desses agentes.

A produção ideológica na mesma esteira da produção material depende da formação de agentes que com o reconhecimento social adquirem a cumplicidade do coletivo em seus projetos que são tidos sob a égide de projetos comuns. Esse é um movimento indispensável à acomodação das grandes ideologias e à reprodução de suas práticas. Para tanto, pensar na dinâmica da filiação – agenciamento subjetivo do sujeito a um determinado campo de saber, formação discursiva, e sua identificação com uma forma-sujeito requer que pensemos, sobretudo, que este sujeito não opta pelos saberes e os incorpora individualmente, mas por ser parte de um todo, um coletivo com o qual compartilha ideologias e no qual se constituiu como ator social. A partir desse pressuposto entendemos que a fabricação subjetiva é perpassada por diversas fases históricas e culturais, por várias formas de produção de saber, de propagação de conhecimento, mas suas raízes ainda estão fincadas nos mesmos valores, sendo as formas de sua deflagração em diversas fases da história efeitos das práticas de fabricação social.

Procuramos, assim, estabelecer, uma reflexão sobre a instituição escolar refletida em dois planos que se complementam: o plano das políticas educacionais e o plano das propostas pedagógicas que acompanham aquele. Tanto num quanto noutro as relações que se estabelecem envolvem o Estado, um projeto de sociedade que este Estado vislumbra e, conseqüentemente, um projeto educacional para concretizar historicamente este projeto. Isso passa pela clara manifestação, por parte do Estado e da mobilização de seus aparelhos de estado, do conceito de educação e de sujeitos que se quer formar numa perspectiva longitudinal de constituição do corpo social. Por isso, a perspectiva do sujeito histórico a ser formado é a alavanca de todo projeto de sociedade, portanto, de educação que se propõe.

Ademais, procuramos demonstrar, com o gesto analítico produzido que se definiu historicamente um perfil para o sujeito aluno da EaD, o qual decorre e vários movimentos

paralelos no cenário de implementação desta modalidade educacional no Brasil, a saber: (i) o transplante da ideologia tecnicista em educação efetivado entre as décadas de 1960 e 1970 no Brasil; (ii) a construção de programas de ensino a distância pautados no processo de instrução programada a fim de atender a parcelas populacionais distantes da instituição escolar; (iii) a conversão dos programas instrucionais em uma política de Estado através da oficialização, na LDB de 1971, do uso dos recursos da EaD para o atendimento ao aluno adulto que não conseguiu frequentar o ensino regular; (iv) a deflagração de um processo de institucionalização dos programas de EaD destinados ao atendimento de um público específico de estudantes: adultos e distantes do espaço físico da escola. Diante disso, um discurso propagou-se no país: o aluno da EaD é o aluno da educação de caráter supletivo, paliativo.

Parece-nos fundamental, ainda, a possibilidade de, pela observação das Sdr, constatar que os sujeitos alunos, professores e tutores reconhecem esse perfil, reproduzem o discurso que caracteriza a EaD como um ensino secundário em relação ao que ocorre nas instituições presenciais; sobretudo, vê a EaD como a “única” oportunidade viável de educação para sua condição social de trabalhador. Enfim, o aluno da EaD, entrevistado nos polos presenciais, não reflete sobre a apropriação do capital simbólico que deriva da formação em EaD. Esse movimento, ainda depende de um caminho de amadurecimento sobre a EaD como modalidade educacional que faz parte das políticas de Estado para a educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In ACHARD, Pierre et alii. *Papel da memória*. Trad. e intr. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 11-21.
- ALTHUSSER, Louis. [1969]. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- \_\_\_\_\_. Freud e Lacan. Marx e Freud: introdução à crítica-histórica. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Reprodução. RJ: Editora Vozes, 2008
- BAKHTIN, M.M. (VOLOCHINOV, V). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- CAMPOS, Maria do Carmo & INDURSKY Freda (Org.). Discurso, memória, identidade. Porto Alegre: Sagra – Luzzato, 2000.
- CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CORACINI, M.J.(2003) Ler Pêcheux hoje: entre dúvidas e certezas. Texto apresentado no painel 04 do I Seminário de Estudos em Análise de Discurso. Porto Alegre: UFRGS.
- COURTINE, Jean-Jacques. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUSCar, 2009.
- \_\_\_\_\_. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. In.: *Philosophiques*, vol.IX, nº.2, Outubro, 1982.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- \_\_\_\_\_. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 5ª ed., 1980.
- DE CERTEAU, M. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- \_\_\_\_\_. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. Deux essais sur Le sujet e Le pouvoir: La question Du sujet, p. 302. In. Hubert Freyfus e Paul Rabinow, Michel Foucault. *Un parcours philosophique*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 297-321.
- FROMM, Eric. Conceito Marxista do Homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- FUCHS, Catherine.A paráfrase lingüística – equivalência, sinonímia ou reformulação?. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas,UNICAMP, nº 8, 1985.
- FUCHS, Caherine. La paraphrase. Paris: Press Universitaires de France, 1982.
- GADET, Françoise. Prefácio. In. Gadet, F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997c.
- GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A Língua Inatingível: o discurso na história da lingüística. Tradução: Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo. La educación a distancia: de La teoria a La práctica. Barcelona: Ariel, 2006.
- GOES, J. Farias. O desenvolvimento econômico e o investimento em educação, MEC/CADES, Rio de Janeiro, 1966.
- GONZÁLEZ, M. Fundamentos da Tutoria em EaD . São Luís: Avercamp, 2005.

GUIMARÃES, Edurardo. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. In: TASCETTO, Tânia R. Língua e Literatura: limites e fronteiras. Letras nº 26, Santa Maria:UFSM, 2003, p. 53-62.

GUIMARÃES, Eduardo. Semântica do Acontecimento. São Paulo: Pontes, 2002.

HAROCHE, Claudine. Fazer dizer, querer dizer. São Paulo: Huicitec, 1992.

HENRY, Paul (1975). Construções Relativas e Articulações Discursivas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, nº 19, p. 43-64, 1990.

HOBBSAWN, Eric J. A era das revoluções – 1789 – 1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

LEGENDRE, P. Jouir du Pouvoir, traité de la bureaucratie patriotique. Paris, Seuil, 1976. In: HAROCHE, Claudine. Fazer dizer, querer dizer. São Paulo: Huicitec, 1992.

MARSDEN, R. Time, Space and Distance Education. In. *Distance Education*, vol. 17, nº 2, 1996.

MARX, K. A Ideologia Alemã. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

MATOS, E. A. O Programa Aliança para o Progresso: o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná. In. SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 11, 2008, Buenos Aires. Anais, p. 359-367.

MILNER, Jean-Claude. O amor da língua. Porto Alegre; Artes Médicas, 1987.

MOORE, M; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, Nº 10, pág. 7-28, 1993.

NORA, Pierre. (Org.). Les lieux de mémoire – Tome I. Paris: Quarto Gallimard, 1997.

NUNES, José Horta. O discurso documental na história das idéias lingüísticas e o caso dos dicionários. *Alfa*, São Paulo, 52, 2008. P. 81-100. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1468>. Acesso em novembro de 2014.

ORLANDI, Eni P. *Discurso Fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP, 1988.

\_\_\_\_\_. In: GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. A Língua Inatingível: o discurso na história da lingüística. Tradução: Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Maio de 1968: os silêncios da memória. In. ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Do sujeito na história e no simbólico. In. *Discurso e Texto*. São Paulo: Editora Pontes, 2001.

PACHUKANIS, E.B. Teoria Geral do Direito e Marxismo. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

PARO, Vitor. H. Parem de preparara para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso J. et al. Trabalho, formação e currículo. 1ª Ed. São Paulo: Xamã, 1999

PÊCHEUX, Michel. (1969). Análise automática do discurso. In. GADET e HAK. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

\_\_\_\_\_. (1975). Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. São Paulo, Editora Unicamp, 1997b.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In. GADET e HAK. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997c.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In. ORLANDI, Eni. (org.). Gestos de Leitura: da história no discurso. Campinas, SP: Pontes, 1997d.

- \_\_\_\_\_. (1983). Análise de Discurso: três épocas. In.: GADET e HAK. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997e.
- \_\_\_\_\_. (1983). O Discurso: estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. (1983). Papel da memória. In.: ACHARD, P. et al. Papel da memória. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. BALIBAR, E. Sobre a história das ciências. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- PÊCHEUX, Michel. Análise de Discurso: Michel Pêcheux Textos Selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2012.
- PETERS, Otto. "Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline", in SEWART, D. e alii (eds.), Distance Education: International Perspectives. Londres/ Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin'S, 1983.
- RANCIÈRE, Jacques. Políticas da Escrita. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento: política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RIBEIRO, João. O que é Positivismo. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- ROBIN, Regine. *História e Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ROMANELLI, Otaíza O. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. O arquivo e a circulação de sentidos. *Conexão Letras. A noção de arquivo em Análise do Discurso: relações e desdobramentos*. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol.9, n.11. Porto Alegre: UFRGS, 2014. P. 21-30.
- SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 230-273.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico crítica. Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1997.
- Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.*, Abr 2002, vol.23, no.78, p.117-142. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf> >. Acesso em: 23 de dezembro de 2014.
- SCHULTZ, Theodore. O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SKINNER, Burrhus Frederic. Tecnologia do Ensino. São Paulo: EDUSP, 1972.
- SOARES, Magda. Metamemória, memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991 apud SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.
- STALIN, J. Materialismo dialético e materialismo histórico. Campinas: UNICAMP/IE, 1939. Zahar Ed., 2004.
- ZIZEK, Slavok. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.