

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

MARIA AMÉLIA ASSIS NADER BARTHOLOMEU

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ESCRITA DE SI:
(NOVOS) REGIMES DE VERDADE E MODOS DE
SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

ITATIBA
2021

MARIA AMÉLIA ASSIS NADER BARTHOLOMEU
RA 002201801157

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ESCRITA DE SI:
(NOVOS) REGIMES DE VERDADE E MODOS DE
SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES(AS)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - campus Itatiba-SP, como requisito para obtenção do título de doutora.

Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e processos interativos.

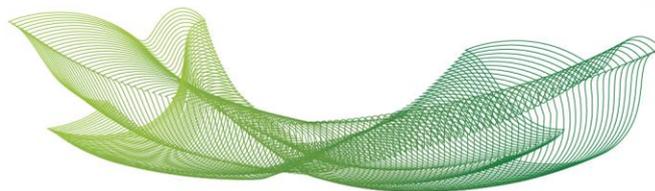
Orientadora: Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia.

ITATIBA
2021

37.018.43 Bartholomeu, Maria Amélia Assis Nader.
B2595e A educação a distância e a escrita de si : (novos) regimes de
verdade e modos de subjetivação de professores(as) / Maria
Amélia Assis Nader Bartholomeu. – Itatiba, 2021.
155 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Educação a Distância. 2. Professores. 3. Análise do
Discurso. 4. Escrita de Si. 5. Racionalidade Neoliberal.
I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Maria Amelia Assis Nader Bartolomeu defendeu a tese A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A ESCRITA DE SI: (NOVOS) REGIMES DE VERDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES(AS) aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de setembro de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Examinador

Prof. Dr. Daniel Santini Rodrigues
Examinador

Profa. Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

*À Irma, minha mãe, às Marias, minhas avós e à minha irmã,
Maria Isabel, mulheres de garra, força e coragem, inspiração ao
longo da minha vida.*

*Aos meus filhos, João Francisco e Lucas, e à minha filha
Mariana, amor incondicional.*

Ao Lorenzo, Luigi e Elisa, continuação de nossa existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha fé, coragem, força e resiliência para que eu atingisse meus anseios e desejos no tempo Dele.

À Professora Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia por ter me impulsionado sempre para que eu me emaranhasse nas teias da Análise de Discurso, da pós-modernidade, dos estudos foucaultianos, principalmente sinalizando os caminhos e me apoiando para que eu chegasse até aqui. Igualmente, pelos laços fortes de amizade e cooperação ao longo de nossa vida pessoal e profissional.

Ao Professor Dr. Carlos Roberto da Silveira, por ter me apresentado de forma tão profunda e, por vezes, poética os pensamentos de tantos filósofos desde Sócrates até Dussel, alicerces para mudanças na minha vida.

À Professora Dra. Milena Moretto, querida ex-aluna, por ter trazido muitas contribuições para esta tese e por estar sempre ao meu lado nos cursos em que trabalhamos juntas na Universidade.

Ao Professor Dr. Daniel Santini Rodrigues que, com sua profundidade de pensamento e assertividade, sinalizou rumos importantes para este estudo, contribuindo muito para o enriquecimento desta tese.

À Professora Dra. Luciana Aparecida Silva de Azeredo, colega, amiga desde os tempos de encontros nos Jardins de Francisco, pelas suas colocações e questionamentos, pelo compartilhamento de materiais que muito me ajudaram para que este estudo fosse realizado.

Ao Dr. Marcelo Vicentin, leitor crítico desta tese, por sua participação e suas provocações que muito contribuíram para que eu aprendesse a pensar com Foucault.

Às professoras, Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva e Dra. Edilene Mizael de Carvalho Perboni, por gentilmente terem aceito o convite para a suplência na primeira e segunda qualificações desta tese.

Às professoras, Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva e Dra. Ruth Maria Rodrigues Garé, por gentilmente terem aceito o convite para suplência na defesa desta tese.

À Dra. Edilene Mizael de Carvalho Perboni, pelas inestimáveis contribuições metafóricas que muito me ajudaram a pensar metodologicamente sobre esta tese. Quero estar sempre embaixo do seu guarda-chuva!

Ao professor Dr. Wagner Ernesto Jonas Franco, por sua preciosa ajuda, pelas interlocuções ao longo da finalização desta tese que muito contribuíram.

Aos queridos e queridas colegas do “Grupo Foucaultianos e Educação”, que me ajudam a crescer como pesquisadora por meio de seus diferentes olhares em nossas discussões, em especial, à Ruth, Andreia, Maria Luiza, Nancy, Edinalva, Rodrigo, Ricardo e outros já mencionados acima.

Às queridas, Edinalva Piovesan, Estefânia Bissoni e Miriam Saiki, não mais colegas de trabalho na USF, mas que se tornaram amigas verdadeiras nesta caminhada.

À Profa. Dra. Ana Paula de Freitas, coordenadora do PPGSS, à Wanderleia Pereira, secretária do programa, pela prontidão e gentileza para responderem nossas requisições,

À Universidade São Francisco, pelos longos anos de trabalho e pela concessão da bolsa de doutoramento.

Aos professores participantes desta pesquisa, pela grande contribuição que nos prestaram.

Aos meus filhos e minha filha, noras e netos pela compreensão nos momentos de ausência e por terem acreditado e valorizado meu trabalho.

À minha família, irmão, cunhada e minhas primas (irmãs), Cristiane, Rose e Silvana, sempre presentes me dando amor e apoio.

*Não me pergunte quem sou e não me diga para
permanecer o mesmo.*

Michel Foucault

BARTHOLOMEU, Maria Amélia Assis Nader. A Educação a distância e a escrita de si: (novos) regimes de verdade e modos de subjetivação de professores(as). Tese (Doutorado em Educação). 2021. 146p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A racionalidade neoliberal é responsável por mudanças profundas na sociedade. Um dos modos de se perceber essas mudanças está na/o Educação/Ensino a Distância (EaD). Essa modalidade de ensino leva professores(as) a uma nova posição-sujeito, especialmente aqueles(as) cuja formação pedagógica está inserida em uma modalidade presencial. Dentro deste cenário, esta tese tem como objetivo geral compreender os modos de subjetivação do(a) professor(a) que passa a ensinar em um espaço virtual após muitos anos de ensino em uma sala convencional de modo a melhor compreender os movimentos contemporâneos em educação. Pode-se ainda delimitar os seguintes objetivos específicos acerca das subjetivações do professor de EaD: problematizar os novos regimes de verdade do contexto contemporâneo e das políticas públicas de educação/ensino a distância no Brasil; analisar os efeitos de sentido que se manifestam na materialidade linguística das entrevistas de professores que atuam na modalidade a distância; mostrar as tensões e os embates subjetivos que emergem nos dizeres de tais professores e apontar as singularidades dos professores que transitam nesta modalidade. Para tanto, elaboramos as seguintes perguntas: 1) quais (novos) regimes de verdade estão sendo construídos no EaD? 2) Quais modos de subjetivação atravessam professores que passam a ensinar de um espaço presencial a um espaço virtual? 3) Quais singularidades emergem no discurso desses professores? O *corpus* consiste em entrevistas entendidas como “escritas de si” de três professores de uma universidade do interior do Estado de São Paulo que desenvolvem suas atividades em EaD. Utilizamos como fundamentação teórico-metodológica a Análise de Discurso franco-brasileira relacionada com os estudos de Michel Foucault e de Michel Pêcheux. Em relação à obra de Foucault, deter-nos-emos, particularmente, na terceira fase desse autor, cujos conceitos possibilitam a reflexão a respeito da subjetividade pela “escrita de si” ou “técnica de si”. Algumas indicações dos resultados das entrevistas demonstram que, ao falarem sobre si, surgem, nos dizeres dos professores(as), os sentimentos de solidão, de frustração, de querer saber mais sobre como ensinar nesta modalidade. Esses(as) profissionais não admitem que o insucesso pode advir das dificuldades com o sistema educacional, com a natureza da disciplina ou com a base que o aluno adquiriu. Desse modo, os(as) professores(as) assumem a culpa pelo fracasso escolar. Além do mais, os encontros realizados nos ambientes virtuais de aprendizagem não proporcionam uma profunda interação entre o professor e o aluno, ficando apenas na superficialidade. Esta tese faz parte do grupo de pesquisa “Estudos Foucaultianos e Educação” cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o número do parecer: 3.263.343, em 12/04/2019 e se insere na linha de Pesquisa: “Educação, linguagens e processos interativos” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco.

Palavras-chave: Racionalidade neoliberal; Educação a Distância; Análise de Discurso; Subjetividade; Escrita de si.

BARTHOLOMEU, Maria Amélia Assis Nader. Distance education and self-writing: (new) regimes of truth and ways of subjectivation of professors. Thesis (Doctor's Degree in Education) *Stricto Sensu* Graduate Program in Education. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2021.

ABSTRACT

Neoliberal rationality is responsible for deep changes in society. One of the ways of noticing these changes is in Distance Education/Distance Learning (EaD). This teaching modality takes professors to a new subject position, especially for those whose pedagogical training is inserted in a face-to-face modality. Within this scenario, this thesis aims to understand the modes of subjectivation of the professor who starts teaching in a virtual space after many years of teaching in a conventional classroom, in order to better understand contemporary movements in education. It is still possible to delimit the following specific objectives regarding the subjectivity of the distance education professor: problematize the new regimes of truth in the contemporary context and public policies for distance education in Brazil; analyze the effects of meaning that are manifested in the linguistic materiality of the interviews with professors who work in the distance modality; show the tensions and subjective clashes that emerge in the words of such professors and point out the singularities of the professors who move in this modality. Therefore, we elaborate the following questions: 1) which (new) regimes of truth are being built in distance education? 2) Which modes of subjectivation go through professors who start teaching from a face-to-face space to a virtual space? 3) What singularities emerge in the discourse of those professors? The corpus consists of interviews understood as “self-writing” of three professors from a university in the interior of the State of São Paulo who develop their activities in distance education. We will use as theoretical-methodological foundation the Franco-Brazilian Discourse Analysis related to the studies of Michel Foucault and Michel Pêcheux. In relation to Foucault's work, we will focus, particularly, on the third phase of this author, whose concepts make it possible to reflect on subjectivity through the “self-writing” or “the technique of the self”. Some indications of the results show that, when talking about themselves, in the professors' words, feelings of loneliness, frustration, and of wanting to know more about how to teach in this modality arise. These professionals do not admit that failure can come from difficulties with the educational system, with the nature of the discipline or with the basis that the student has acquired. In this way, teachers take the blame for school failure. Furthermore, the meetings held in virtual learning environments do not provide a deep interaction between the professor and the student, remaining only superficial. This thesis is part of the research group "Foucaultian Studies and Education" whose project was approved by the Ethics and Research Committee (CEP) under the number: 3,263,343, on 12/04/2019 and is included in the research line: “Education, languages and interactive processes” of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at Universidade São Francisco.

Keywords: Neoliberal rationality; Distance Education; Discourse Analysis; Subjectivity; Self-Writing.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Teses que têm o EaD como foco	38
QUADRO 2 - Principais fatos do EaD pelo mundo até os anos 90	68
QUADRO 3- Surgimento e desenvolvimento do EaD no Brasil	70

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de ingressantes por rede e modalidade de ensino71

GRÁFICO 2 – Educação superior por modalidade de curso e ensino.....72

GRÁFICO 3 – Evolução do número de cursos de graduação em EaD72

GRÁFICO 4 – Estatísticas da educação superior por modalidade de ensino.....72

GRÁFICO 5 – Municípios brasileiros com cursos presenciais ou de polos EaD....73

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Normas para transcrição	15
TABELA 2 – Itens lexicais recorrentes com conotação negativa nas “escritas de si” dos sujeitos participantes.....	109
TABELA 3 – Expressões com sentido positivo nas “escritas de si” dos sujeitos participantes.....	110

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fotografia representativa da minha “escrita de si”.	19
FIGURA 2– Fotografia da Pietá de Michelangelo.	102
FIGURA 3– Fotografia de Moisés.	102
FIGURA 4 – Fotografia de Aurora.....	103
FIGURA 5 – Fotografia Prisioneiros ou Escravos.	104

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ADF	Análise de Discurso Franco-brasileira
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EaD	Educao a Distância/ Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FD	Formao Discursiva
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educao a Distância
MEC	Ministério da Educao e Cultura
TIC	Tecnologias de Informao e Comunicao

SUMÁRIO

MEMORIAL: UMA HISTÓRIA DE VIDA NA MINHA “ESCRITA DE SI”	15
INTRODUÇÃO: ALINHAVANDO A PESQUISA	30
CAPÍTULO 1 - OS REGIMES DE VERDADE DO EAD	43
1.1 O Neoliberalismo e a Educação	43
1.2 A sociedade que constituímos: mal-estar	50
1.3 A sociedade a que estamos expostos: cansaço e servidão de si (mesmo/a)	54
1.4 Educação a Distância: o professor ensina, educa ou, simplesmente, informa?	60
1.5 A trajetória do Ensino a Distância no mundo	65
1.6 O EaD no Brasil	69
CAPÍTULO 2 - O PODER-SABER, O SUJEITO, OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E “A ESCRITA DE SI”	75
2.1 Pensando com os três Foucaults	75
2.2 O sujeito e os modos de subjetivação	80
2.3 “A escrita de si”: uma forma de subjetivação	83
2.4 A escuta: um exercício determinante para a constituição do sujeito	88
CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS: A ANÁLISE DO DISCURSO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES	92
3.1 A Análise de Discurso	92
3.2 A coleta de dados e os sujeitos participantes	97
3.2.1 Os sujeitos participantes	100
3.2.1.1 Um olhar foucaultiano sobre as esculturas de Michelângelo: inspiração para (re)nomear os sujeitos de pesquisa	101
CAPÍTULO 4 – ENTRE A ESCRITA DE SI E A ESCUTA DO OUTRO: (NOVOS) MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS PROFESSORES DE EAD	106
4.1 Representações discursivas de professores de EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes	111

4.2 Representações discursivas de alunos de EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes	122
4.3 Representações discursivas de tensões entre o ensino presencial e o EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes	132
ALGUNS TRAÇOS DE UMA ESCULTURA DE SI	143
REFERÊNCIAS	148

MEMORIAL: UMA HISTÓRIA DE VIDA NA MINHA “ESCRITA DE SI”

Pergunto-me: o que é escrever um memorial acadêmico? Seria seguir um caminho sem lógica em que buscamos fragmentos de memórias, cujas pontas mais parecidas com um iceberg surgem, sem coerência aparente com a linha do tempo, ou seria buscar nas nossas lembranças escolhas que estariam dentro de uma ordem de um discurso acadêmico, de uma racionalidade científica?

Essa dúvida origina-se no pensamento de Michel Foucault (2004a, p. 35) que, ao discutir sobre o discurso científico, afirma que “não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”, enfatizando o princípio de controle da produção do discurso científico que dita o que pode e como ele deve ser dito.

Não posso me considerar inocente, sabendo que este memorial pertence a um gênero discursivo e, como tal, deve seguir a ordem do discurso científico: racional, aparentemente neutro, embora reconhecido como tal, e recomendado na academia para compor nossas teses e dissertações. Entretanto, à objetividade, à neutralidade e à imparcialidade misturam-se a subjetividade, uma vez que, ao escrever sobre as minhas experiências, deixo nas escolhas das palavras a minha singularidade. Maria José Faria Coracini (2011) confirma tal reflexão ao afirmar que:

há sempre algo que escapa um resto que, de algum modo, emerge, no texto que escrevemos, do inconsciente que nos constitui, algo que rompe o real, algo que produz efeitos de sentido nem sempre desejados, arquivados na memória do inconsciente, traços subjetivos aos quais nos submetemos sem saber ou querer (CORACINI, 2011, p. 43).

O memorial, por si só, traz a subjetividade daquele que o escreve. Conforme explica Coracini (2011, p. 43): “há sempre muito de mim, de minha subjetividade, do meu modo de ser e de ver o presente, na interpretação do passado. Há sempre muito de mim no texto que escrevo: ao ex-screver, me in-screvo”.

Nunca havia escrito um memorial. Não fazia parte dos requisitos no meu percurso acadêmico e profissional. A primeira vez que o escrevi foi para ingresso no programa de doutorado desta universidade, programa este, no qual me encontro. Foi uma experiência prazerosa, mas um caminho que não havia percorrido anteriormente. Quando pedido, juntamente, com o projeto de pesquisa a ser submetido à banca de seleção, nem mesmo

me atentei muito sobre o que deveria fazer e qual deveria ser sua extensão. Como professora de línguas e sempre me detendo nos sentidos das palavras, recorri ao dicionário para entender melhor a tarefa que deveria executar.

Por ser denominado memorial, no senso comum, segundo o dicionário de Língua Portuguesa, *Novo Aurélio*¹, esse vocábulo remete à capacidade cognitiva de reter ideias, de recordar e até mesmo de relatar a própria ou a vida de alguém. Assim, limitei-me a contar os fatos baseados nas pontas do iceberg, os quais estavam mais aparentes para mim. Para aquele momento de avaliação - a entrada no programa de pós-graduação - parecia estar ajustado.

Reescrevi o texto para o exame de primeira qualificação e, ao fazê-lo, comecei a me dar conta de que a minha subjetividade, por vezes, queria falar mais alto do que pareceria adequado, mas contive-me; necessário seria dar um tom mais acadêmico e não romper com a ordem daquele discurso. Ao escrever a segunda versão deste memorial, estive em constante luta por deixar traços de mim mesma que seriam lidos e interpretados por cada um dos meus examinadores, mas inferindo que por ser um gênero discursivo, os leitores poderiam esperar o rigor de um trabalho acadêmico. Desta forma, nesta seção inicial, deixei aflorar um pouco do meu modo de ser no presente ao analisar os acontecimentos do meu passado. Assim, ao reescrevê-lo, dei-me conta de que fatos que pareciam adormecidos ganharam outros olhares, à medida que foram despertados.

Após a primeira qualificação, fez-se necessária outra reescrita e mais memórias de mim, e dos outros que trago, vagueiam, lutam para fazerem-se presentes. Dei-me conta de que como esta tese não representa apenas um trabalho acadêmico, mas é a escrita de mim, poderia mergulhar um pouco mais nas águas profundas ao redor do iceberg, figura essa sempre usada pela nossa professora e minha orientadora, Márcia Aparecida Amador Mascia, ao referir-se à análise proposta por Foucault. Através desse exercício de escrita, a que me proponho, sou levada à reflexão sobre mim mesma, dentro de um exercício de autoconhecimento e de transformação do meu próprio modo de ser, considerado um modo de cuidado de si.

Todos esses pensamentos que me ocorrem no momento em que realizo a escrita deste meu memorial estão ligados à escolha do tema desta tese, que foi despertado pelas leituras da terceira fase de Foucault, especialmente *A escrita de si* (2004b), pois para mim, cuja formação para o ensino de línguas foi fortemente estruturalista, encontrar um autor,

¹ Dicionário de língua portuguesa, Novo Aurélio, séc. XXI.

neste caso, Foucault, para quem a escrita nada tem a ver com uma das modalidades da linguística, mas é um falar sobre si mesmo, sobre o eu, sobre como o sujeito se constitui, foi um “desabamento” de muitos conceitos os quais eu havia adquirido até então. As leituras de um autor que tinha encontrado na “escrita de si” um modo de subjetivação foi muito instigante. Transitando pelas leituras de Foucault, conceitos como esse, bem como, sobre o de cuidado de si, a verdade, o governo de si e dos outros, me mobilizaram intimamente, mas sentia a necessidade de que houvesse um exercício de ex-scrita.

Não possuo formação psicanalítica, mas fui apresentada aos autores fundadores desse campo da ciência, Freud e Lacan, durante os anos em que fazíamos parte de um grupo de estudos sobre a Análise do Discurso, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, no final dos anos 90 e início deste novo século, e consigo ver claramente o quanto tais encontros foram enriquecedores. Outras leituras, via Coracini, que possuíam um forte viés psicanalítico, faziam-se necessárias para o entendimento e desenvolvimento dos estudos a que tínhamos proposto. Sem dúvida, tais discussões e reflexões vieram desembocar na escrita desta tese que agora me proponho.

Já naquela época, sem saber que utilizaria hoje, costumava registrar em um caderno as citações que achava importantes, algumas reflexões, trechos e indicações de obras. Este exercício, o qual praticava, Foucault traz, detalhadamente, na *Escrita de si*, como uma das condutas dos homens gregos, uma prática de si, um modo de reviver o passado, um encontro consigo. Tais livros de anotações, os chamados *hypomnêmata*, encontram-se presentes no Capítulo 2 desta tese. Assim, folheando meu antigo caderno, ao meu lado, desde então, encontrei uma citação de Jacques Lacan (2003, p. 19) que me faz refletir muito sobre a atividade que realizo neste momento. Para ele, a escrita “é um fato que, pelo menos para mim, é quando eu escrevo que eu encontro alguma coisa. Isso não quer dizer que, se eu não escrevesse, nada encontraria. Mas, enfim, eu talvez não fosse capaz de perceber o que encontrasse”.

A importância da escrita na constituição do pensamento é que ela permite que os pensamentos se construam enquanto se escreve, possibilitando a interpretação, a organização e a sua subjetividade.

Tais leituras e discussões da época em que, informalmente, frequentei o Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação (GPEFE) e as aulas de Seminários entre outras disciplinas da Pós-graduação *Stricto Sensu* da USF, instigavam-me levavam-me a questionar minha posição de sujeito-professor, problematizando as relações com os alunos e comigo mesma. Foi neste exato momento que dei o primeiro passo em direção à

minha escrita de mim. Precisava expurgar todo o desconforto que havia dentro de mim ao estar lecionando em um espaço virtual, após tantos anos em contato direto com os alunos.

Comecei a entender que tal como uma prescrição médica a ser seguida, deveria ex-crever, pois a escrita se insere como prática de cuidado de si voltada para os pensamentos e sendo exercitada através dos registros do que foi lido, ouvido, sentido e vivenciado, segundo Foucault (2004b). Como explica o próprio autor, ao se referir sobre a sua obra, *A Escrita de Si*: “essas páginas fazem parte de uma série de estudos sobre as artes de si mesmo, ou seja, sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros” (FOUCAULT, 2004b, p.144).

Assim, neste meu exercício de reescrita do meu memorial, retomo Coracini (2011) que, também, ao reescrever o seu memorial admite que em nossas voltas ao passado, passado esse vivo na nossa memória-arquivo, há sempre a (re)construção de relatos semelhantes e diferentes. Conclui a autora:

Assim, cada vez que escrevemos um memorial, nossa vida sofre (re)ajustes, atribuições de sentidos outros, que se modificam a cada retorno sobre o passado. Aspectos que pareciam irrelevantes, num momento, ganham relevância anos depois; aspectos que pareciam esquecidos, sem que nos tenhamos dado conta são reavivados no momento da escrit(ur)a. E é dessa teia tecida de acontecimentos, de fios que se dobram sobre si mesmos, se cruzam, se enrolam para urdir os nós, a tessitura de um texto de memórias, sempre os mesmos e sempre diferentes que se faz a textura (tecido, pano) de qualquer memorial. Memórias de mim, dos outros que trago em mim sem saber, dos outros que trago em mim sabendo, compreendendo e ignorando, de uma só vez, a razão das identificações, do que faz sentido em nós, de nós... (CORACINI, 2011, p. 45).

Apresento aqui a minha “escrita de si”, cujos fatos podem, sem dúvida, trazer elementos que contribuiriam para definir minha profissão, meu perfil como professora e meu desejo incessante de dar sentido à minha vida.

FIGURA 1 – Fotografia representativa da minha “escrita de si”.



FONTE: a autora (2021)

Nasci! Je suis née! I was born! ولدت!

Assim, no entremeio dessas línguas e no encontro de outros modos de dizer, significar e de culturas outras, sou constituída. Indispensável colocar a data (dia 24 e não 23; engano do jornal), o local de nascimento e os nomes dos meus queridos pais, pois o carinho e o cuidado de uma mãe que guardou tamanha “reliquia” por tantos anos, revelam o acontecimento.

De ambos os lados, paterno e materno, guardo os costumes de um povo hospitaleiro, de danças, de comida farta, de música, de muita conversa, de uma cultura de negociar herdada dos fenícios, e ainda com uma pitada forte de brasilidade materna, de um nordeste alegre, de sanfoneiros, de repentistas e de muito carinho pelos compatriotas.

A pequena notícia trazida pelo jornal, *A Tribuna de Itatiba*, anunciando o meu nascimento, já me descrevia como uma garota robusta, isto é, “gordinha”, forte, de acordo com os padrões de beleza de uma criança saudável, e me desejava um “róseo porvir”, que se pode entender como um futuro representado pela cor rosa e com o perfume dessa flor. Isso poderia significar um desejo de que eu me tornasse como as mulheres da época: femininas, encantadoras, discretas, suaves, submissas, entre tantos outros predicados simbolizados pela cor rosa. Seria isso uma “maldição”, um prenúncio de que eu deveria ficar calada como nos versos de Cartola²: “Simplesmente, as rosas não falam” ou ainda

² As rosas não falam” é a composição de um samba-canção de Agenor de Oliveira, o Cartola (1908-1980). Essa música foi apresentada ao público nos anos 70.

<https://www.ebiografia.com/compositores_brasileiros_todos_os_tempos/>

ter o triste destino de “Amélia, a mulher de verdade”³ que passava fome e achava bonito não ter o que comer”, eternizada no cancionário popular brasileiro como símbolo da mulher verdadeira? Esses não poderiam ser os modelos os quais eu seguiria. Certamente, encontrei algumas formas de romper com a cor rosa, delicada, frágil e submissa e com a Amélia, a mulher de verdade, consagrada em algum tempo por uma sociedade de uma determinada época. Essa Amélia nunca existiu no meu coração.

Indo mais fundo na notícia do jornal, pode-se ainda acrescentar a presença do discurso religioso católico na minha subjetivação. Ele está fortemente presente nas “águas lustrais”, ou seja, para purificar o bebê; a Maria Amélia, que nem mesmo se entendia por gente, já tinha um discurso a chamando de “impura”. Isso pode ser visto por meio das materialidades linguísticas ali presente: “batismo”, e o meu próprio nome “Maria”.

As brincadeiras de infância...

*Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto, ele está cá dentro
Inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.
(Poesia, Drummond de Andrade)⁴*

Algumas cadeiras e banquinhos da cozinha, caixotes da loja do meu pai, usados como carteiras, uma pequena lousa, presente tão desejado dado pela minha avó, giz e apagador, folhas de papel, alguns lápis espalhados pelas carteiras... Minha irmã, Maria Izabel, a caçula, e algumas amiguinhas, sentadas como se fossem minhas alunas. Meu irmão, registrado Nelson, mas chamado de Antonio (respeitando um capricho de meu avô árabe e que desejava que esse fosse o seu nome contrariando a vontade de meus pais), era mais velho e não se submetia aos meus caprichos como ele mesmo dizia; seu ofício era

³ Saudade da Amélia (comumente chamada somente de "Amélia") é o título de uma canção composta por Mário Lago (letra) e Ataulfo Alves (revisão e música) que foi lançada a primeira vez em 1942 e considerada uma obra-prima pelo historiador da música brasileira Jairo Severiano. <<https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/>>

⁴ ANDRADE C.D. **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1973.

abrir os sapos que caçava pela redondeza, praticando a sua profissão futura, a neurocirurgia. E, eu e minha irmã, Maria Isabel, as futuras professoras de línguas e de artes. Dentro daquela brincadeira, procurava um colar de bolas coloridas para enriquecer a vestimenta, como as professoras da época e sapatos de salto alto que saíam dos pés a cada passo. Livros, vários, espalhados e sempre um embaixo do braço, enquanto a professora caminhava pela pretensa sala de aula.

Ao mesmo tempo em que surgia a “vocação para ensinar”, como diziam as pessoas que assistiam àquele teatro quase diariamente, emergia de lá de dentro do meu ser um forte desejo de falar e compreender línguas diferentes do português. Talvez esse fascínio pudesse ser explicado pelo contato com as línguas estrangeiras: o árabe e o francês, os quais meus avós e meu pai falavam e o inglês, que ouvia no rádio alemão, relíquia de família, adquirido sabe-se lá como. Mais tarde, descobri a língua dos Beatles, que me encantava, buscando sintonizar alguma rádio, a BBC de Londres, por exemplo. Assim, passava horas ouvindo pessoas falando coisas que eu não entendia, mas que me tocavam e, inexplicavelmente, transportavam-me para lugares longínquos e desconhecidos.

Fui levada para a escola, o jardim de infância. Normal que as crianças naquela idade frequentem a escola, mas não gostei. Rebeldemente, quis ficar na casa de minha avó, pois ali ouvia histórias sobre o Maranhão, onde se instalaram quando chegaram do Líbano, sobre os costumes de sua terra; ajudava na cozinha e aprendia um pouco de francês e do árabe. Acredito que essa cultura estrangeira já me fascinava.

Forçosamente, tive que ir à escola no ano seguinte. Para surpresa de todos, ficava ansiosa para ir à aula, afinal a escola Cel. Júlio César não ficava longe da minha casa e a professora, D. Ilza Maria Bueno de Campos Pantano, conceituada alfabetizadora, era vizinha. Isso me dava segurança. Gostava da cartilha *Caminho suave* com aquela menina andando por aquele caminho único, bem traçado, onde não havia possibilidade de se perder, ao lado de um menino, de mãos dadas e eu me perguntava: será que são irmãos? As lições! Lembro-me muito bem que não compreendia o significado de muitas palavras, que estavam ali apenas cumprindo um papel silábico. Quando chegamos na lição da letra M, para meu espanto, trazia uma sentença com meu nome e eu não entendia: *O macaco comeu a comida de Amélia. Amélia ficou amuada*. Senti o meu rosto enrubescer, enquanto todos me olhavam e eu não sabia o significado de “amuada”. Foi muito embaraçoso! E eu me perguntava: Por que chamar Amélia de amuada? Será que aquele caminho era mesmo suave? Agora, compreendo que aquela era a prática em sala de aula para que fossemos alfabetizados, um processo formal de aprendizagem de leitura e escrita, mas

sem se importar com a prática social da linguagem. Assim, muitas outras palavras na cartilha não faziam sentido para nós, crianças, no entanto, cumpriam seu papel para o desenvolvimento da alfabetização.

Dividia o meu tempo de brincadeiras com a ajuda na loja de meus pais. Ali, aprendi a tratar as pessoas igualmente, a respeitar culturas diferentes, a receber críticas, a dar sugestões e muitos outros serviços específicos que uma loja de armarinhos e tecidos oferece. Ao terminar o grupo escolar no Cel. Júlio César, fui para Ginásio Prof. Manuel Euclides de Brito. Ali, frequentei o primeiro e o segundo graus.

Durante este período, muitas mudanças ocorreram na educação, na sociedade e na cultura. Surgiram os *hippies*, *punks* e outros grupos, os quais repudiavam os padrões sociais da época; surgiram o feminismo, os movimentos em favor dos negros e homossexuais; Guerra Fria; Guerra do Vietnã; Mandela; “A banda”, “Pra não dizer que não falei das flores”, entre outras canções significativas. Mas não mudei meu comportamento, não fui rebelde externamente. Não havia atmosfera para tal na pequena Itatiba, mas, interiormente, sentia muita vontade de acompanhar alguns daqueles movimentos.

Compreendo hoje que este modo de me situar contra os discursos dominantes de uma época também é um modo válido de resistência. Resistia - sem mesmo ter uma compreensão teórica do termo - aos discursos que me subjetivavam de um modo subserviente. O meu modo de resistir insere-se naquilo que Foucault compreende como poder, sobre o qual tratarei mais à frente. O poder é relacional, fragmentado, não se situa em alguém ou um local. E se há diversos modos de o poder agir, há diversos modos de se resistir.

Desta forma, a memória vai se projetando na minha história e através deste trabalho contínuo e incansável, busco explicações para minha subjetividade, para o que sou. Neste exato momento, reconstruo o meu ser através da escrita das minhas lembranças.

A escolha da profissão: ser professora!

*Mas eu
vos digo que, quando trabalhais, realizais parte
do sonho mais longínquo da terra
desempenhando, assim uma missão que vos foi
designada quando esse sonho nasceu. E,
apegando-vos ao trabalho, estais na verdade*

*amando a vida. E, quem ama a vida através do
trabalho, partilha o segredo mais íntimo da
vida.
(Kahlil Gibran)⁵*

O desejo e a determinação na escolha da minha profissão, ser professora de línguas: português e inglês, surgiram muito antes que alguém tentasse mudar minha decisão.

Em 1971, iniciei o curso de Letras: Português-Inglês, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e finalizei em 1975. No ano seguinte, fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Linguística, na própria instituição. No entanto, minha prática havia começado muito antes, ensinando inglês em uma escola de línguas, a pioneira em Itatiba.

A paixão pelo contato com os alunos, pela descoberta de novas técnicas e abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a procura por materiais didáticos traziam motivação constante para minha profissão.

Após o término da faculdade, tornei-me uma pequena empresária da área de educação: adquiri uma escola de línguas. A escola cresceu, houve necessidade de maior participação nas atividades administrativas, portanto as minhas funções dentro da escola se diversificaram e se distanciaram um pouco da parte pedagógica, o que ajudou para que eu me apressasse em deixar a minha carreira de empresária e voltasse a ser somente professora.

Mas a vida também me trouxe outras posições-sujeito, pois além da minha profissão, passei a ser esposa e mãe de três filhos. Mariana, João e Lucas, em um período de quatro anos, transformaram minha vida. Não foi nada fácil ser mãe de três crianças com pequena diferença de idade entre elas. No entanto, o amor e a coragem que tinha por eles me conduziam a caminhos inesperados. Posso dizer, hoje, ao vê-los adultos e conhecer seus princípios, que essa foi a primeira grande recompensa que recebi. Enquanto eles eram pequenos, recebia pouco incentivo para continuar a trabalhar. No entanto, minha atividade como docente estava sendo sempre endossada pelos colegas e pelos próprios alunos. Ingressei como professora efetiva de inglês da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, em 1979, na E.E.G. “Profa. Ivony de Camargo Salles”, em Itatiba, onde lecionei inglês por 18 anos.

⁵ GIBRAN, K. G. O Profeta. Trad. Mansour Challita. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1970.

Embora muito determinada, sentia algumas pressões familiares para tornar-me apenas dona-de-casa, companheira, zelosa pela casa e família, mas meu “espírito rebelde e calado” tornaram essas forças contrárias um desafio. Soube usar o silêncio a meu favor, como afirma Orlandi (2021).

Exatamente no início de minha carreira como professora do Estado, o *status* de professor começou a mudar e tornar-se a cada dia menos prestigiado, com um salário cada vez mais desvalorizado por meio de políticas educacionais que passaram a desconsiderar a qualidade da educação. Mesmo assim, resisti!

Foram anos de muito aprendizado, trabalhando na escola pública. Apesar de haver um certo preconceito com a disciplina de Língua Estrangeira, pois muitos professores de outras disciplinas achavam que ela não era tão importante, mesmo assim, sempre tive um bom relacionamento com todos os colegas. O respeito e a cordialidade eram preceitos fundamentais no ambiente escolar, um legado dos nossos antecessores. Saudades!

Os alunos tinham um nível socioeconômico e cultural bom e interagiam muito bem com os professores. As famílias, muitas da zona rural, cooperavam com a escola e com as campanhas que fazíamos. Particularmente, sentia-me realizada, pois ensinar uma língua estrangeira naquela época em que o nosso recurso era apenas o livro didático foi desafiante. Fui constituída, como aluna e professora, dentro do método estruturalista, mas ficava extremamente incomodada ao ensinar sentenças soltas ou exigir que os alunos memorizassem verbos e frases, que era o conteúdo do livro didático.

Em resumo, o que se propunha era um ensino artificial fortemente enfatizado por exercícios estruturais vazios de sentido. Sinto que meu esforço para motivar os alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira não foi em vão. Sempre pensei que o meu objetivo era tornar a aprendizagem de uma língua estrangeira prazerosa, sem conflitos, e levá-los a se interessarem a conhecer outras culturas, outros povos, cujo acesso poderia com mais facilidade ser em inglês. Meu cuidado também era sempre com a hegemonia do idioma e mostrar que a língua falada neste ou naquele país não é melhor do que em outro. Lembrei-me de um professor particular de alemão que tive durante o período que cursei a universidade. Tínhamos aula em sua casa. Falávamos inglês, mas a aula era de alemão. Herr Robert und Frau Eva! Quanto aprendi com ele! Embora muito exigente e usando um método estruturalista, gramatical, ele afirmava que “tudo que temos que fazer ao falar uma língua estrangeira é sermos compreendidos”. Aprendi essa máxima com ele e na prática.

Passei pela metodologia tradicional da tradução e gramática, depois veio o método comunicativo, não mais influenciado pela psicologia behaviorista e pelo estruturalismo linguístico, mas pela psicologia cognitivista, pela gramática gerativa e transformacional de Chomsky, cuja abordagem passou a ser comunicativa e, teoricamente, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem. Todas essas mudanças de paradigmas levaram-me a questionar o ensino e a aprendizagem, fosse em língua estrangeira ou materna, e a desejar conhecer um pouco mais daquele que aprende e que ensina, o sujeito-professor e o sujeito-aluno. Assim, comecei, definitivamente, a romper com os livros didáticos e por meio de material original (obras literárias, revistas, músicas) procurei levar os alunos a buscar modos de serem falados pela língua estrangeira. Tinha assimilado, pela minha própria experiência, que “saber uma língua é muito diferente de conhecê-la. Saber uma língua é ser falado por ela” (MELMAN, 1992, p. 18). Embora, nesta época, nem tivesse imaginado que esse autor existia e que já havia tantos estudiosos e teóricos pesquisando sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Em 1980, recebi o convite para lecionar na Faculdade de Letras de Itatiba, hoje Universidade São Francisco, na disciplina de Prática de Ensino de Inglês. Assim, realizei mais um sonho: trabalhar com a formação de professores, com estudantes em formação que se identificavam comigo, endossando, desta forma, um agente interno motivador da minha prática pedagógica: o contato com os alunos. Identificava, durante as aulas, muitos alunos apaixonados como eu pela profissão e outros cujo motivo por terem escolhido o magistério não estava muito claro, mas depois de algum tempo, alguns acabavam me confessando que tinham sido contagiados pelo entusiasmo dos professores daquele curso. Durante o período em que ministrei aulas no curso de Letras, participei de correção de provas de vestibular, bancas de Trabalho de Conclusão de Curso e preparação de eventos relacionados a esse curso.

Muitas mudanças sociais, políticas e educacionais surgiram e, naturalmente, acompanhei todas tentando “sobreviver”, tentando encontrar uma saída para mim mesma dentro de um contexto que, muitas vezes, parecia impossível. Mas, meu entusiasmo pelo ensino de uma língua estrangeira, por poder oferecer essa ferramenta aos alunos, motivando-os a se aprimorarem, ou despertando-os para a aprendizagem de uma língua estrangeira, era minha tábua de salvação. Sempre tive muito claro que o mundo estava ficando cada dia menor, que os acessos a outros países e outras línguas seriam necessários, e também, que a aprendizagem de uma outra língua poderia ser um diferencial na busca por um trabalho. Tinha um olhar especial àqueles que não tiveram

oportunidades de cursar escolas de idiomas. Assim que foi dada a oportunidade de utilizar computadores na aula de aula, procurei introduzi-los como uma forma de facilitar a aprendizagem e mesmo de motivá-los. Nesse tempo estava lecionando a disciplina de Inglês Instrumental nas Faculdades de Engenharia.

Também, lecionei no colegial, hoje ensino médio em uma escola particular, em Itatiba, de 1996 a 2002, período esse que me motivou a continuar os meus estudos. Iniciei, oficialmente, meu mestrado em 1999.

Minha entrada na vida acadêmica: o início do mestrado

*After the Bishop had gone, Kumalo stood outside
the church in the gathering dark. The rain had
stopped, but the sky was black with promise. It was
cool, and the breeze blew gently from the great river
and the soul of the man was uplifted. There was a
voice that cried out of heaven, Comfort ye, comfort
ye, my people; these
things will I do unto you, and not forsake you⁶
(Alan Paton)*

Período difícil! Sentia-me impotente, pois o desenvolvimento da ciência não era suficiente para acalmar meu coração de mãe. Há coisas que são tão naturalizadas que ninguém questiona. Há pouco tempo, li o texto “*O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*”, de Denise Najmanovich⁷, na aula de Epistemologia e Educação, com a Profa. Dra. Adair Nacarato e a Profa. Dra. Ana Paula de Freitas. Um texto denso, rico para muitas discussões sobre pesquisa científica, mas, já no início da leitura me surgiram muitas questões relacionadas com a vida humana, com a natureza que parecem estar pré-fixadas, certas, sem desvios.

Refleti muito com essa leitura e senti um alento com os questionamentos da autora que desestabiliza a naturalização das categorias, alegando que o ser humano não é padronizado, não há nada fixo e não há naturalização. Procurei entender melhor o papel

⁶ Depois que o Bispo foi embora, Kumalo ficou do lado de fora da igreja na escuridão crescente. A chuva tinha parado, mas o céu estava negro com a promessa. Estava fresco e a brisa vinda do rio, soprava suavemente e a alma do homem se levantou. Havia uma voz que clamava do céu, Consolai, consolai, meu povo. Essas coisas eu farei por vocês e não vou desampará-los. (Traduzido pela pesquisadora). PATON, A. Cry, the beloved country. England: Penguin Modern Classics, 1984.

⁷ NAJAMANOVITCH, D. O sujeito encarnado: questões para pesquisa no-do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

da ciência e das pesquisas científicas e me reportei àquela época em que também entendia como natural correr, andar, levantar e nunca perder nenhum ínfimo movimento que fosse, especialmente, quando se é tão jovem. No entanto, pode haver um escape. Briguei muito com a ciência. Gostaria que ela trouxesse respostas, soluções a todas as minhas inquietações.

Assim, mergulhei dentro de mim mesma e procurei as águas tranquilas do meu ser para continuar o meu caminho. Por mais paradoxal que possa parecer, por me frustrar um pouco com a ciência, fui buscar a minha saída nos estudos. As pesquisas e o conhecimento, embora possam parecer inatingíveis por um período de tempo para alguns problemas do ser humano, podem projetar esperanças.

Parti para os estudos novamente. Durante o período em que cursei as disciplinas do mestrado na Universidade Estadual de Campinas, tive a oportunidade de transitar em várias áreas: na Linguística, na Tradução e na Linguística Aplicada. Foi na Linguística Aplicada, na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira que desenvolvi meu projeto de pesquisa. A princípio, a questão da avaliação instigava-me muito e, especialmente, a prática da avaliação nas escolas; e meu interesse foi se deslocando até chegar à prova de inglês dos vestibulares. Seguindo essa direção, minha dissertação de mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci, tem como título: “Prova de Língua Estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º Ano do Ensino Médio”.

Após o período do desenvolvimento da dissertação e da defesa, participei de vários congressos de Linguística Aplicada, apresentando trabalhos, estudos e pesquisas sempre voltados para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

“Cuida-te de ti mesmo(a)”: o início do doutorado

O cuidado de si, longe de gerar inatividade, nos faz
agir como convém, onde e quando convém.
Longe de nos isolar da comunidade humana,
aparece, ao contrário, como aquilo que convém,
mais exatamente nos articula a ela. O sujeito,
descoberto no cuidado de si, é totalmente, contrário
de um sujeito isolado: é um cidadão do mundo.
(Michel Foucault)⁸

⁸ FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

O tempo passa tão rápido, é tão fugaz, tão fluido que quase não me dei conta de todos esses anos em que exerci minha profissão como professora na Universidade. Muitas mudanças ocorreram, entretanto, esses momentos de transição aguçaram-me e moveram-me para o renascer das minhas verdades. Importante ressaltar que quando comecei a escrever esse memorial e iniciei meu doutorado, atuava como professora na referida universidade, na qual não me encontro mais neste momento.

Retorno, então, ao início do meu memorial e de forma mais incisiva, minha memória traz os encontros em que tive a oportunidade de mais profundamente fazer as leituras de algumas obras de Foucault, inicialmente, com a Profa.Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia, minha orientadora, na época colega e amiga, e depois com as aulas ministradas pelo Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira, que nos levou até os filósofos da Antiguidade Clássica grega, fonte do pensamento de Foucault, em sua dita terceira fase.

Após aqueles encontros e discussões, não fui mais a mesma pessoa. Minhas reflexões voltaram-se a mim mesma, de forma profunda. Senti que embora minha preocupação inicial fosse a respeito de se elaborar uma educação em consonância com uma nova compreensão de mundo, com o ensino e a aprendizagem, com as experiências bem sucedidas na sala de aula, durante aquelas aulas, nada seria possível se não partisse do cuidado de mim mesma.

As aulas conduzidas pelo professor e pela professora mencionados e com colegas de diferentes formações, todos tão profundamente preparados para discutir as questões sobre práticas de si, técnicas de si, técnicas da existência, governo de si, cuidado de si, cultura de si, intensificaram meu desejo de mergulhar naquele oceano de pensamentos e conceitos. Como bem descreveu o professor Carlos:

Banhar nas águas platônicas implica um mergulhar cada vez mais profundo, num retiro de si (anacoreses - socrática), numa busca para se conhecer. É tornar-se um pouco poeta da vida, num devir de si, numa reconquista de si, numa vigilância de si, numa simplicidade de si (SILVEIRA, 2014, p. 117).

Vale ressaltar que essa visão me instigou a mergulhar naquelas águas profundamente e me encontrar, era o desejo de descobertas sobre mim mesma e sobre o outro e isso ia me transformando e me trouxe até aqui: a escrita de mim, sob a forma de um simples e pequeno memorial e de uma tese de doutorado em Educação, para a qual fui fortemente conduzida. São essas as ferramentas as quais encontrei para começar a

realizar a minha própria escultura, escultura essa que será interminável como aqueles escravos de Michelangelo, inacabados.

Banhada pelas leituras e discussões de Foucault e os clássicos, dou início ao doutorado, de modo a transformar minhas angústias acima acenadas em escrita de si como forma de cuidado de si.

INTRODUÇÃO: ALINHAVANDO A PESQUISA

Esta pesquisa teve início com a inquietação de após muitos anos no exercício de ensinar em sala de aula, seja língua estrangeira (Língua Inglesa) nos cursos de Letras, bem como nas Faculdades de Engenharia (Inglês Instrumental) e Leitura e Produção de Textos (língua materna), ter sido deslocada para o ensino dessa mesma disciplina, Leitura e Produção de Textos, oferecida, na modalidade a distância (EaD)⁹. Após alguns anos, voltei à sala de aula convencional, isto é, ao espaço presencial, mas posso ainda rememorar os sentimentos que vivenciei ao longo daquele período.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os alunos eram colocados em classes numerosas, numerados pelas listas de alunos e, embora insistisse para que os mesmos se apresentassem, colocassem foto, escrevessem sobre seus anseios, objetivos na disciplina, raramente eles atendiam esse pedido e, assim, eu só os conhecia pelas informações básicas e essenciais: curso matriculado, local de residência, idade.

O conteúdo das aulas era previamente preparado por um outro professor e a cada aula, semanalmente, tínhamos que disponibilizar a matéria para que os alunos tivessem acesso. Sendo assim, o professor não poderia acrescentar, substituir ou mesmo adequar a matéria, caso houvesse dificuldade em compreender o conteúdo sendo estudado. Tais pacotes de conteúdo representavam um quadro-negro sem apagador, onde nenhuma intervenção de minha parte poderia ser feita. Todo o material, que já estava pronto, deveria ser o que o aluno precisaria cumprir: leituras, exercícios etc. e enviar uma atividade dentro do ambiente virtual para ser avaliada semanalmente. Somente nessa atividade, sentia-me como professora, pois encontrava espaço para pontuar os itens que não foram bem entendidos, apontar inadequações nas respostas e sugerir alguns caminhos ou dar explicações sobre o conteúdo.

As provas eram feitas presencialmente. A princípio, fiquei ansiosa, pois, finalmente, encontraria meus alunos, mas qual não foi meu espanto quando me dei conta de que os alunos de todas as disciplinas seriam colocados por ordem alfabética e a classe na qual eu estaria não seria, necessariamente, composta pelos meus alunos, pois as provas eram de todas as disciplinas oferecidas na modalidade a distância.

⁹ Como pesquisadora desta tese, tratarei a sigla EaD como o EaD, o Ensino a Distância, e não como a EaD, a Educação a Distância. Contudo, quando me referir aos autores consultados, à história e à legislação, usarei conforme os autores apresentam, neste caso, a EaD. No capítulo 2, discutirei os termos, Ensino e Educação, detalhadamente, e as razões da escolha do uso de Ensino e não Educação.

Sentia minha angústia crescer ao ter que cumprir um conteúdo impessoal, pois nada tinha sido escolhido por mim; as provas não continham as questões que eu desejava abordar e os alunos estavam distantes, apenas me procuravam para reclamações de nota ou correção de alguma questão que julgavam incorreta. Embora o conteúdo tivesse dentro de uma abordagem e de acordo com os conceitos, os quais havia escolhido para minhas aulas, faltava um envolvimento maior com o conteúdo. Não havia a sensação de que as aulas eram minhas e de que os alunos eram meus. Sabia que, se nos encontrássemos pelos corredores da universidade, nem mesmo saberiam identificar quem eu era e vice-versa.

Comparando minhas atividades nas duas modalidades, posso, claramente, dizer que ao trabalhar com turmas presenciais, iniciava a semana preocupada com os meus encontros com os alunos e começava o preparo de atividades, tentando adequar o conteúdo, motivá-los, minimizar os momentos de tensão trazidos pelo movimento de ensinar/aprender e com isso buscando (re)significar minha função-docente.

Sempre senti que estar com os alunos dentro da sala de aula traz movimento e transformação, e as relações interpessoais impulsionaram-me a criar mecanismos de convivências, até mesmo em momentos de inadequação por parte dos alunos, por exemplo, o uso constante de celular na sala, saída antes do término da aula, atraso no retorno do intervalo, entre outros. Dentro daquele determinado espaço e tempo indivisível, indissolúvel e único, a experiência me ensinou a não deixar passar as minúcias dos encontros, os quais permitem fluir o acontecer, o diálogo, as relações interativas, a troca de ideias, incitando os alunos e, especialmente, a mim mesma a dar e obter respostas, embora, muitas vezes, imperando o silêncio.

A princípio, considerava esse silêncio como algo natural, mas, depois de algumas leituras e reflexões passei a “ouvir” esse silêncio e considerá-lo importante, pois compreendi que isso não deixa de ser uma resposta do(s) aluno(s). O silêncio tem seu espaço na linguagem e seu sentido está na sua relação com o mundo, com a linguagem e com o pensamento, podendo ser um “gesto”¹⁰ de medo, censura, conforme nos ensina Orlandi (1996).

Vivenciei por longos anos os encantos, as frustrações, as contradições e os desafios que permeiam minha profissão; no entanto, ao iniciar minha docência em um espaço virtual, o distanciamento “físico” dos alunos me trouxe um vazio.

¹⁰ Compreendo o “gesto” como um ato no nível simbólico, como afirma Pêcheux (2011).

Comecei a perceber que os encontros não presenciais com os alunos, no ambiente virtual, não me traziam a mesma expectativa, o entusiasmo e o inesperado das aulas presenciais e que o contato direto e a relação pessoal com os mesmos eram meu sustento, alimento para o meu fazer pedagógico. Como não me sentir solitária, uma vez que meus interlocutores não mais me respondem prontamente com o olhar, com as interpelações imediatas, com as interrupções e até mesmo com o silêncio?

Muitas são as indagações que surgem sobre este momento que estamos vivendo, principalmente, no campo educacional. Mesmo que os projetos mais modernos de EaD possam prover suportes tecnológicos para que haja um relacionamento humano por meio da tela do computador, suportes esses que ultrapassam os limites geográficos e temporais a fim de promover a aprendizagem, sem dúvida alguma, há mudanças significativas na relação entre sujeitos, discursos e sociedade, trazendo, principalmente, a incerteza, a dúvida e a névoa sobre os olhos daqueles que caminham em um percurso ainda não trilhado anteriormente.

Este momento de transitoriedade, oscilações e deslocamentos transporta-me para a Antiguidade e para leitura da obra *Fedro*, escrita por Platão (2011), que relata em um trecho, um desconforto semelhante ao que senti. No início deste diálogo, Sócrates encontra Fedro que acabara de ouvir o discurso de Lísias e, inebriado com seu conteúdo, deseja que o grande filósofo o conheça. Fedro quer repetir o texto decorado, mas Sócrates, que o havia flagrado com uma cópia em suas vestes, pede que o mesmo leia a fala de Lísias, que assim o fazendo, reproduz a retórica sedutora de Lísias. Esse texto clássico de Platão demonstra o quanto a escrita era desvalorizada por Sócrates e pelos gregos em geral, em decorrência de a educação grega era baseada, fundamentalmente, na oralidade, na memorização de poesias, e na improvisação de versos, e a principal forma de aquisição de conhecimento e de cultura ocorria por meio de diálogos com os mestres. Sócrates afirma que um texto escrito não pode ser estudado sem a presença do autor. A escrita, ao contrário da oralidade, afastaria os homens do conhecimento, apenas aparentando sabedoria, mas não sendo a verdade.

Buscando analogias, metáforas e toda sua capacidade de convencimento, Sócrates compara o uso da escrita à pintura, ao referir-se a um quadro que possui pessoas pintadas, e, no entanto, estão caladas. Igualmente, o discurso escrito não consegue dar uma resposta diferente daquilo que está escrito e põe-se a repetir o que está no papel. Sócrates utiliza de sua oratória para que Fedro não se iluda quanto à escrita, pois:

Uma vez escrito sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores, mas também entre os que nada entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si (PLATÃO, 2011, p. 120).

No diálogo entre Sócrates e Fedro, Platão escreve sobre o que disse Sócrates sobre o deus Thoth, quando este quis implantar a escrita. Dirá Sócrates,

[...] quando chegou a vez da invenção da escrita, exclamou Thoth: Eis, oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio para a memória. Oh, Thoth, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros! Tu, neste momento e como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos em si mesmos (PLATÃO, 2011, p. 120).

Ou seja, Sócrates trata do momento grego quando da passagem da Oralidade (intimamente ligada à Memória) para a Escrita. A escrita, a nova invenção que surge, “tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos” (PLATÃO, 2011, p. 119). Na oralidade, na memorização de poesias e das coisas sagradas, na dialética, encontravam-se as aquisições do conhecimento e da cultura, que ocorriam por meio de encontros e diálogos com os mestres e discípulos. Sócrates afirma que um texto escrito não pode ser compreendido sem a presença do autor. A escrita aí é apontada como contrária à oralidade, pois esta era considerada como um processo fundamental para o conhecimento e sabedoria. Já a escrita não seria capaz, pois esta não dialogava com o discípulo, não haveria o encontro, a dialética, o olhar no encontro das almas.

Assim, apesar de tudo, a escrita é, irreversivelmente, introduzida. Tentando fugir do mal-estar e das reflexões que me inquietam e buscando por leituras que alimentassem e pudessem enriquecer o meu conhecimento, a fim de compreender as questões subjetivas que passavam pela minha experiência e trajetória pessoal e profissional, deparei-me com a leitura de Derrida (1997), em que a ação de se autonarrar nos permite a compreensão de nós mesmos, uma vez que essa se realiza por meio de um movimento memorialista.

Ainda seguindo a mesma trajetória de busca teórica com o intuito de auxílio sobre esses questionamentos, recorri aos textos sobre “as artes de si mesmo” na cultura greco-romana, nos dois primeiros séculos do império, que se referem às práticas de si, sendo a escrita uma delas. Os textos sobre a escrita de si me marcaram fortemente. Ao desenvolver seus estudos sobre “as artes de si”, sobre a estética da existência e o domínio de si, Foucault (2004b) faz alusão à escrita como exercício pessoal, praticada por si e para si “é uma arte da verdade díspar, ou mais precisamente uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso” (FOUCAULT, 2004b, p. 151).

Foucault prossegue explicitando que o papel da escrita é constituir-se em um “corpo”, não doutrinário, mas que, ao transcrever, se apossa das leituras, transformando-as em sua respectiva verdade, desta forma, a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (FOUCAULT, 2004b, p. 152). Assim, procurei seguir a recomendação de Foucault (2004b), citando Sêneca que, nessa mesma obra, adverte que “é preciso ler, mas escrever também” (FOUCAULT, 2004b, p. 146).

Diante deste cenário externo e interno, eu me deparava com a ausência presencial do(s) meu(s) interlocutor(es), pela necessidade de adaptação às novas tecnologias e métodos de ensinar/aprender, no caso, aprender a lecionar a distância, e sentia-me instigada, levada a refletir e desejar compreender questões referentes à essa nova posição-sujeito. Nesse novo lugar, de uma tela do computador, sentia a frieza de uma relação não plena, incompleta pela ausência do olhar, das reações imediatas, do contato físico e até mesmo de reações intempestivas, adversas, inesperadas, mas presentes e próximas. Anteriormente, dentro de uma sala de aula, face a face com os alunos, vivenciava uma interação e uma relação direta com todos. O apagamento do papel do professor, das atividades inerentes à profissão e da voz - literalmente da voz, pois não ouvia mais o som da minha voz com meus alunos – deixaram-me com uma profunda sensação de solidão.

Comecei, então, a procurar por palavras, expressões, a organizar o pensamento e trazer essas minhas dúvidas e inquietações para o papel, mas, também essa escrita representaria algo frio, sem resposta. Isso apenas faria sentido se pudesse ser lido e as ideias discutidas, contestadas, confirmadas...

Lembrei-me das aulas com a professora Márcia, quando ela citou, várias vezes, as palavras de Foucault (2017a), no que diz respeito ao encontro do meu olhar com relação a algumas atividades da escrita. Estas, se não forem “despertadas”: “não são, nada mais

que grafismos amontoados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono para o qual não deixaram de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos, e desde que seu efeito visível se perdeu no tempo” (FOUCAULT, 2017a, p. 150).

Sem nenhuma grande pretensão, gostaria que minhas reflexões reverberassem de alguma forma, procurando uma forma de dar vida às minhas palavras e ao meu sentimento, ainda sem saber como poderia fazê-lo, recorri, em primeiro lugar, a este exercício pessoal, pois “à medida que escrevo, leio da mesma forma que ao falar, ouço o que digo” (FOUCAULT, 2004b, p. 153). A escrita de si, segundo Foucault (2004b), é uma maneira de subjetivação, através do já-dito, através das leituras, das reflexões, há um movimento de constituir-se a si mesmo e não de revelação do que está oculto.

Em segundo lugar, a partir das minhas inquietações, decidi realizar o processo de investigação no qual estou implicada. Naquele momento, as questões que, inicialmente, surgiram estavam relacionadas à minha subjetividade docente: o que faço de mim agora, como professora, ensinando em um espaço virtual após anos de ensino em uma sala de aula convencional? Será que outros colegas que ensinam nesta mesma modalidade virtual sentem o mesmo que eu sinto? A constituição da minha subjetividade como professora, assim como a de outros professores, cujas subjetividades advêm das mesmas formações discursivas que a minha, sofrem o mesmo deslocamento ou incompatibilidade frente a esta nova modalidade de ensino?

Desta forma, esta pesquisa foi iniciada e justifica-se, pois pode contribuir para lançar outros olhares sobre os movimentos contemporâneos da educação. Pode-se também aludir a uma contribuição social, à medida que discute e problematiza a discursividade e as relações de poder-saber que permeiam os discursos desses professores, contribuindo para lançar outros olhares a esse segmento da educação. Assim, esta proposta de pesquisa está em conformidade com a linha de pesquisa, *Educação, Linguagens e Processos Interativos* do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco e encontra-se inserida no Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos e Educação.

Trabalharemos com a hipótese de que a racionalidade neoliberal, que nos encontramos hoje, cria uma forte demanda por cursos a distância, que, por sua vez, criam novos regimes de verdade para que os professores se adaptem a essa nova modalidade de ensino, levando-os, desta maneira, a ocupar novas posições subjetivas.

Assim, entendendo que nessa relação com o EaD emergem outras subjetivações, diferentes das que possui um professor de aula presencial, faço os seguintes

questionamentos: Quais novos regimes de verdade estão sendo construídos no EaD? Quais modos de subjetivação atravessam professores que passam de ensinar em um espaço presencial para um espaço virtual? Quais singularidades emergem no discurso desses professores?

O objetivo geral deste estudo é problematizar os modos de subjetivação do professor que passa a ensinar em um espaço virtual após muitos anos de ensino em uma sala convencional de modo a melhor compreender os movimentos contemporâneos em educação. Pode-se ainda delimitar os seguintes objetivos específicos acerca das subjetivações do professor de EaD:

- Problematizar os novos regimes de verdade do contexto contemporâneo e das políticas públicas de educação a distância no Brasil.
- Analisar os efeitos de sentido que se manifestam na materialidade linguística das entrevistas de professores que atuam na modalidade a distância.
- Mostrar as tensões e os embates subjetivos que emergem nos dizeres de tais professores e apontar as singularidades dos professores que transitam nesta modalidade.

No momento atual, político e econômico, em que estamos vivendo, o neoliberalismo é a corrente de pensamento hegemônico no mundo ocidental e vem apregoando que o sistema educacional deve se constituir a partir das necessidades evidenciadas pelo mercado de trabalho¹¹, deste modo, estimulando a formação de técnicos com uma formação mais rápida por meio do EaD. O Ensino a Distância é fruto desta demanda de mercado, o qual estabelece currículos e formas de atuação educacional. Desde que o ensino a distância foi oficialmente regulamentado¹², em 20 de dezembro de 1996, nos termos da lei 9.394, os cursos na modalidade a distância têm aumentado muito nestes últimos tempos, conforme atestam os dados encontrados em jornais, revistas e publicações das próprias universidades que oferecem os cursos¹³.

¹¹ Pode-se perceber isso na implantação da Base Nacional Curricular Comum, mas não é nosso foco analisar esse documento.

¹² Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96. As bases legais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98).

<<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+80+da+Lei+9394%2F96>>. Acesso em: 08abr.2020.

¹³<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/educacao-superior-distancia-crece-em-ritmo-acelerado-mostra-censo-de-2015>>. Acesso em: 20jun.2019.

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/>>. Acesso em: 08Abr2021.

Com a popularização da internet, não apenas via computadores, mas também celulares, essa modalidade de ensino é uma das mais crescentes no país, ultrapassando o ensino presencial. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o ensino a distância teve uma expansão de 7,2% enquanto o ensino presencial teve queda de 0,08% nas matrículas.¹⁴

Atualmente, com a permissão de até 40% de disciplinas a distância¹⁵ em cursos presenciais, houve um novo aumento significativo nesta modalidade, seja pelas disciplinas cursadas dentro de um currículo presencial, como também em cursos de graduação, tecnologia, especialização e extensão, exclusivamente a distância.

De acordo com o Censo de 2019, o número de ingressantes em cursos de EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação em rede privada. O censo mostra ainda que 50,7% (1.559.725) dos alunos que ingressaram em instituições privadas optaram por cursos de EaD, enquanto 49,3% (1.514.302) dos estudantes escolheram o modo presencial na educação superior¹⁶.

Pensando neste estudo, que busca responder às perguntas de pesquisa elencadas acima, estabeleço mais uma pergunta: O que tem sido pesquisado no Brasil, sobre o EaD relacionado à subjetividade, à escrita de si e Foucault? Para responder a essa pergunta, procedemos a uma revisão de literatura.

Escolhemos como ferramentas de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷, uma vez que este sistema de busca está vinculado à Plataforma Sucupira e é utilizado para coletar informações dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* realizados no Brasil. Realizamos a busca nas Teses e Dissertações defendidas no período de 2016, de 11 de março de 2016, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁸ a 2021, cuja área de concentração fosse a Educação. O recorte temporal deu-se em função do ano de 2016, em que foi publicada a Resolução 1/2016 CNE, que define normas nacionais na modalidade

¹⁴ <https://exame.abril.com.br/carreira/cursos-ead-estao-crescendo-no-brasil/>. Acesso em: 30/08/19

¹⁵ BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação. Portaria N° 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/portaria-n-232670913>. Acesso em 18jun.2021.

¹⁶ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia/> Acesso em: 20fev.2019.

¹⁷ <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 15jul.2020.

¹⁸ Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marco-de-2016-21393306>.

Acesso em: 15 jul. 2020.

EaD para os cursos de Graduação, abrindo maior possibilidade para encontrar estudos com maior semelhança quanto ao meu objeto de estudo.

Para fazer este mapeamento de estudos em teses que se aproximam desta mesma problemática, foi necessário incluir palavras-chave, refinando a pesquisa a fim de que fossem apontados trabalhos significativos. Sendo assim, utilizei os seguintes descritores: “Educação”/ “Ensino a distância”; “subjetividade”; “Foucault” e “escrita de si”. Desta forma, passamos a realizar a busca com apenas um descritor por vez.

O que mais trouxe resultados sobre o panorama dos estudos realizados foi “Educação a Distância”, sendo que “Foucault”, “a escrita de si” e “subjetividade” não trouxeram dados significativos relacionados a esta tese. O resultado, obtido com a busca realizada sobre a mesma temática de pesquisa que estamos realizando, aponta que há muitos estudos relacionados ao EaD, até mesmo alguns cuja base teórica é Foucault e a Análise do Discurso, mas nenhum estudo foi encontrado a respeito do EaD e a subjetividade do professor desta modalidade pela escrita de si.

Podemos considerar essa busca importante, pois favoreceu a leitura de um panorama geral dos estudos que têm sido desenvolvidos no doutorado, nas diversas universidades, no Brasil, especialmente, sobre o tema do EaD. Essas teses trouxeram contribuições na área da Educação com percepções e questionamentos voltados a essa modalidade de ensino. No entanto, por intermédio da leitura dos títulos, resumos, levantamento dos objetivos, dos resultados das pesquisas, podemos apontar o ineditismo desta pesquisa, uma vez que não há estudos desenvolvidos com sujeitos que passaram a ensinar na modalidade a distância (EaD) após muitos anos de ensino em sala de aula presencial, que problematizam os (novos) regimes de verdade dentro do contexto do contemporâneo do neoliberalismo e das políticas públicas de educação a distância no Brasil, bem como que busquem analisar, mostrar e destacar os efeitos de sentido, as tensões, os embates subjetivos e as singularidades que emergem nos dizeres, ou seja, na “escrita de si” desses professores.

Foi realizada a leitura de trabalhos e elaborada uma síntese de cada um dos estudos com o título, a identificação do(s) objetivo(s) da pesquisa, a metodologia utilizada e os resultados, apresentada no quadro 1.

QUADRO 1. Teses que têm o EaD como foco

Ano	Título	Pesquisador/ IES/ Orientador	Objetivos	Resultados
-----	--------	------------------------------------	-----------	------------

2016	Através do ecrã: EaD para formar professores de história no Paraná	Susana Bitencourt/ UEPG/ Luis Fernando Cerri	Verificar como ocorreu a implantação do curso; compreender como se deu o ensino e a aprendizagem quando mediados pelas tecnologias.	Com a utilização do EaD, ocorreram melhorias qualitativas na prática de sala de aula, aumentaram as chances de compreender e de utilizar as tecnologias no ensino e, a conquista de uma graduação específica na área de atuação profissional.
2017	Governamentalidade : a Ead como maquinaria na formação do professor de Matemática na contemporaneidade.	Emerson dos Reis Dias/ USF/ Márcia A. A. Mascia	Analisar as representações discursivas sobre a EaD nas falas de professores egressos; as “novas formas de Governamentalidade” na educação de Ensino Superior; as identidades/identificações nas falas dos professores em relação à EaD.	Os resultados apontam para as identidades/identificações que perpassam o <i>Homo oeconomicus</i> , estudado por Foucault (2008) ¹⁹ e o <i>Homo oeconomicus acessibilis</i> , assim as “Identidades/Identificações” desta tese discursivizam uma subjetivação que postula-se do <i>Homo oeconomicus virtualis</i> .
2018	O Perfil do estudante de EAD/UFRN e sua representação social de Educação a Distância	Venancio Freitas de Queiroz/ UFRN/ Moisés Domingos Sobrinho	Construir o perfil sócio-gráfico do estudante de graduação, na modalidade EAD, bem como acessar a sua Representação Social sobre a Educação a Distância.	Os sujeitos compartilham de uma única representação social do objeto EAD, cuja centralidade da organização estrutural do seu conteúdo discursivo é “flexibilidade” e “oportunidade”.
2018	Memória Digital e Educação a Distância: Reflexões acerca da Formação no contexto da disciplina- Letramento Digital da UAB	Ana Carla Schiavinato Batista/ UFSCAR-São Carlos Luiz Roberto Gomes	Compreender como a memória digital se apresenta na modalidade EaD; analisar como ela interfere neste contexto, e refletir a respeito da formação em uma sociedade marcada pelas tecnologias do digital.	É preciso pensar nos impactos da memória digital como: lógica de curto prazo, perda da ação do presente como transformadora do futuro, hiperestimulação dos sentidos que modificam o sentimento de continuidade vivido.
2018	As representações de professor em situação de educação a distância: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno	Daniella de Almeida Santos Ferreira de Menezes/ USP/ Marisa Grigoletto	Discutir e problematizar as representações de professor construídas por professores-alunos em fóruns de debates em circulação na internet de um curso de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> a Distância em “Docência no Ensino Superior”.	As representações, ao mesmo tempo em que remetem às do professor de sala de aula convencional, evocam as representações de professor construídas pelo próprio discurso pedagógico que aborda a EAD, resultando numa representação híbrida, da qual o professor empírico-virtual é um exemplo.
2019	Narrativas de experiências no processo formativo em licenciaturas em EaD: habilidades e competências na prática pedagógica	Denise de Almeida Prado/ Universidade Metodista de São Paulo/ Adriana Barroso de Azevedo	Contribuir para a reflexão e a importância da experiência no estágio no período de formação inicial. Foi abordado o conceito de “residência pedagógica”, na modalidade EAD.	Com base no método da narrativa em relação à (re) constituição da experiência com o uso de tecnologia digital de informação e comunicação na educação na modalidade EAD obteve-se visibilidade das especificidades do aluno do curso de Pedagogia.
2019	Conecto-me; logo existo: narrativas e práticas de leituras de jovens leitores inseridos na cultura digital	Patrícia Aparecida Machado/ UFRS/ Rosa Maria Hessel Silveira	Discutir narrativas de jovens leitores dos 6º e 9º anos do ensino fundamental sobre suas práticas de leitura constituídas a partir	Os artefatos digitais móveis e as marcas da cultura digital compõem as histórias de leitura desses jovens leitores.

¹⁹ Nascimento da biopolítica: Curso dado em Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

			da inserção na Cultura Digital	
2019	Aventuras do Contar(se): escritas de si e formação de professores de química à distância	Franklin Kaic Dutra Pereira/ UFRGN/ Carlos Neco da Silva Junior	Caracterizar o processo de constituição da identidade docente de estudantes do curso de Licenciatura em Química à distância da UFRN, por meio da análise de suas narrativas (auto)biográficas em memoriais de formação	O ato de narrar(se) possibilitou o reconhecimento de nuances da formação de professores de Química à distância, permitiu entender a identidade docente como um processo de construção permanente e comportou o (re)significar dos saberes adquiridos no percurso formativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Uma tese, particularmente, nos chamou a atenção pelo tema, pelo construto metodológico e pela fundamentação teórica, sendo a que mais se assemelha a nossa pesquisa intitulada, *As representações de professor em situação de educação a distância: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno*. Uma dissertação, de 2018, também apresentou uma certa relevância pela sua temática e pelo seu aporte teórico semelhante ao nosso estudo: *Formações discursivas de tutores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem na educação à distância*, da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal de Rondônia.

Na tese mencionada, *As representações de professor em situação de educação a distância: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno*, Menezes (2018) tem como objetivo investigar como o processo de virtualização do professor, mediado pelo computador no EAD, é construído discursivamente e também demarcar as implicações dessas relações para o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto de EaD. O contexto da pesquisa ocorre em fóruns de debates pela internet, por um curso de Pós-Graduação *lato sensu* a distância, de uma universidade brasileira. A base teórica adotada apoia-se na teoria da Análise do Discurso pecheutiana, na teoria da heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz, nos conceitos de subjetividade, e nos modos de subjetivação, postulados por Foucault e nos conceitos de sujeito psicanalítico e da pós-modernidade. Os resultados apresentam representações que remetem às do professor em sala de aula convencional, bem como às representações de professor construídas pelo próprio discurso pedagógico que aborda o EaD, resultando numa representação híbrida, da qual o professor empírico-virtual é um exemplo.

Na dissertação *Formações discursivas de tutores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem na educação à distância*, Soares (2018) apresenta uma proposta, cujo objetivo geral foi analisar as formações discursivas de tutores do EaD, nas

aulas de Língua Portuguesa no ensino superior, identificando as regularidades, as dispersões e as resistências encontradas nos discursos dos tutores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os dados foram produzidos a partir de uma pesquisa de via eletrônica, enviada para cinco professores que atuavam no ensino a distância, e foram analisados por meio da Análise do Discurso de linha francesa à luz dos estudos teóricos de Foucault, Pêcheux e Orlandi. Os resultados demonstram diversas posições, formações discursivas, ideologias e resistências, dentre as quais a de que o ensino da língua portuguesa, mediado pelas tecnologias, não é totalmente aceito pelos sujeitos tutores. Com relação aos alunos de EaD, estes podem ser considerados mais autônomos e, segundo a autora, não procuram sanar dúvidas de Língua Portuguesa e, quando o fazem, apresentam dificuldades relacionadas ao ambiente de aprendizagem, principalmente, por serem ingressantes e terem disciplinas que envolvem conteúdos básicos de formação geral, linguagem, comunicação, português instrumental e redação empresarial.

A seguir, apresentamos os capítulos desta tese. O primeiro capítulo trata do momento social, cultural e econômico que estamos vivendo, uma visão macro da sociedade a que estamos expostos, pelas leituras de Bauman e Byung-Chul Han. Os autores, Christian Laval e Stephen Ball, entre outros, nos levam a refletir sobre o neoliberalismo e a relação intrínseca entre a educação e a sociedade, e os regimes de verdade que fazem emergir o EaD. Ademais, apresentamos uma discussão a respeito dos termos educação, ensino ou instrução a distância, a trajetória desta modalidade de ensino no mundo, no Brasil e sua legislação.

O segundo capítulo apresenta as relações de poder-saber e regimes de verdade, o conceito de sujeito, os modos de subjetivação e o pensamento de Foucault sobre a “escrita de si” e a escuta, exercícios que constituem o sujeito.

O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos, Análise de Discurso franco-brasileira (ADF), com as contribuições de Pêcheux, Foucault e Orlandi e traz informações sobre os sujeitos-professores que concederam as entrevistas que compõem o corpus desta pesquisa, três professores do ensino superior de uma universidade particular, com experiência no ensino presencial e, posteriormente, atuantes no EaD .

No quarto capítulo, são analisados excertos das entrevistas realizadas, entendidas como uma “escrita de si”, desses professores. A análise está dividida em três eixos: representações de alunos de EaD pela “escrita de si” dos sujeitos-professores; representações de professores de EaD pela “escrita de si” dos sujeitos-professores e representações das tensões entre o ensino presencial e EaD pelos sujeitos-professores.

Dentro da perspectiva que adotamos, isto é, de problematizar, analisar e mostrar embates e tensões, não temos uma conclusão da pesquisa, mas um ensaio final, pois os sujeitos emergem de um contexto sócio-histórico-ideológico, que constituem os regimes de verdade, deste momento em que estamos vivendo e pensando com Foucault. Manter-nos-emos sempre alertas para um conhecimento que é produzido e legitimado dentro de tais regimes de verdade que se modificam e se fazem funcionar como verdadeiros durante um determinado período de tempo.

CAPÍTULO 1 - OS REGIMES DE VERDADE DO EAD

Neste capítulo, abordamos uma macrovisão da nossa sociedade atual, impregnada pelo pensamento neoliberal, entendido nesta tese como parte do regime de verdade²⁰ que dita os discursos contemporâneos que favorecem o crescimento e o fortalecimento de outras tendências na educação. O objetivo é entendermos os sujeitos-professores que emergem nesta sociedade. O sociólogo e filósofo Bauman e o filósofo coreano Byung-Chul Han propõem reflexões que podem nos ajudar a compreender o que sentimos e como reagimos frente a esse novo paradigma a que estamos expostos, principalmente como professores, pois os recursos os quais dispõe a educação e as relações entre professor e aluno mudam não só a maneira como esses sujeitos veem a si próprios e são vistos, como também o modo como veem o ensino propriamente dito.

Discutimos, também, neste capítulo, a nomenclatura, Educação a Distância ou Ensino a Distância e abordamos a trajetória do EaD pelo mundo, pelo Brasil e a legislação do EaD, naquilo que se faz pertinente.

1.1 O Neoliberalismo e a Educação

As mudanças que têm ocorrido na educação por todo o mundo, mesmo em países com diferentes culturas e histórias políticas, decorrem de um regime de verdade que se impõe, o neoliberalismo. Esse momento pode ser o florescimento de uma educação diversa, que aparenta ser a salvação da qualidade da educação, mas que, na verdade, resulta na compreensão desta enquanto uma realidade de mercado em que os agentes envolvidos são reduzidos a mercadoria.

²⁰ Regimes de verdade referem-se aos “tipos de discurso que cada sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros; dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”(FOUCAULT, 2017b, p. 52). No capítulo 2, trataremos mais a respeito de regimes de verdade.

Para além da certeza do mundo globalizado e de que os Estados nacionais sofrem a força e o poder do neoliberalismo, Ball (2014) aponta projetos educacionais que, embora mergulhados em nobres intenções, apresentam um paradigma de controle mercadológico.

Para Ball (2014), o neoliberalismo é um termo vago e refere-se a um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um mercado, atingindo as várias faces de nossas vidas, indo muito além de uma doutrina econômica ou política. Além da economização da vida social e da criação de novas oportunidades de lucro (BALL, 2014), o neoliberalismo abrange o que na perspectiva foucaultiana de governamentalidade²¹ pode se entender como “o governo das populações por meio da produção de seres empreendedores dispostos, auto-governáveis” (BALL, 2014, p. 26).

Para o autor, o neoliberalismo assume diferentes dimensões da sociedade: econômica, cultural e política. Com penetração em quase todos os aspectos da vida social

o neoliberalismo está ‘aqui dentro’ bem como ‘lá fora’. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar (BALL, 2014, p. 229, grifos do autor).

O pensamento de Ball (2016) sobre como os movimentos se instalam e como seus efeitos ocorrem torna-se bastante elucidativos. Segundo o autor,

Deste modo, não é quando olhamos para movimentos ou iniciativas individuais, em um ponto no tempo, que vemos o significado mais geral da mudança. É quando recuamos e olhamos para a combinação e a acumulação dos efeitos de muitas mudanças ao longo de um período de tempo que a reforma começa a parecer transformação, que a política presente se torna um lugar que não reconhecemos mais²² (BALL, 2016, p. 1048, tradução minha).

²¹ Foucault cunhou o termo governamentalidade em sua obra *Segurança, Território, População* (1977-1978). O conceito de governamentalidade é apresentado “como um conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2006, p. 303).

²² Therefore it is not when we look at individual moves or initiatives, at one point in time, that we see the more general significance of change. It is when we stand back and look at the combination and accumulation of the effects of many changes over a period of time that reform begins to look like transformation, that the policy present becomes a place that we no longer recognize.

Para compreendermos melhor no que constitui, de onde vem e como o pensamento neoliberal se instala e repercute em todos os setores mundiais, mostra-se necessário um retorno ao processo histórico que engendra o neoliberalismo, às características desse sistema e aos sinais de sua hegemonia política, social, econômica e científica, até chegarmos às políticas públicas destinadas à educação que refletem os ajustes e imprimem as marcas desse sistema na educação brasileira.

Essa breve retomada poderá ajudar a examinar o solo fértil preparado para as mudanças no campo educacional e o reconhecimento de que “a escola neoliberal permanece ainda uma tendência e não uma realidade acabada” (LAVAL, 2004, p. 14).

Desde o final da década de 70 do século XX, muitos países ocidentais sofreram uma mudança brusca em sua “arte de governar”²³, para usar um termo foucaultiano, entendendo que o neoliberalismo se constitui de um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens. Diferentes países tinham como inimigas a serem combatidas as medidas econômicas que haviam sido adotadas desde os anos 30 e que deveriam ser substituídas pela desregulamentação monetária e dos mercados, por privatizações e pelo afastamento do Estado em diversas áreas sociais, trazendo o neoliberalismo como a corrente de pensamento hegemônico no mundo ocidental. O historiador Perry Anderson (1995) afirma que

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho de servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944 (ANDERSON, 1995, p. 9).

Segundo Villareal (1984), somente a partir de 1973 que o pensamento neoliberal começa a se difundir com mais força, quando os países de capitalismo forte passam por grande elevação do preço do barril. Ainda que o neoliberalismo pudesse representar uma

²³ “Vemos que a palavra ‘governar’ [...] se refere aos cuidados que se podem dispensar a um indivíduo e a cura que se pode lhe dar, que se refere também ao exercício de um mando, de uma atividade prescritiva, ao mesmo tempo incessante, zelosa, ativa, e sempre benévola. Refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir. [...] há algo que aparece claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza, dos tecidos. Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

solução para essa crise nos países de capitalismo avançado, a primeira experiência dentro dessa nova política racional e social aconteceu na América Latina, particularmente, no Chile, onde foi implantado um programa de privatização, tendo um cruel regime ditatorial como resultado final.

Na Europa, em 1980, ocorreu a primeira experiência neoliberal com Margaret Thatcher. Entre as primeiras medidas que identificam o Estado Neoliberal inglês destacam-se: a elevação da taxa de juros, corte de gastos sociais, repressão de greves, imposição de uma legislação antissindical, criação de índices massivos de desemprego e privatizações. Nos Estados Unidos, em 1981, Ronald Reagan assumiu a presidência e deu início à implantação do neoliberalismo, elevando as taxas de juros, reprimindo greves, investindo fortemente na corrida armamentista e criando um enorme déficit público. A partir de 1982, na Alemanha, e no restante da Europa Ocidental em 1983, excetuando a Suécia e a Áustria, o neoliberalismo começa a ser implantado.

Outros países da América Latina também tiveram experiências neoliberais nos finais dos anos 80 e início da década de 1990. No Brasil, na eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, as ideias básicas do neoliberalismo começam a ser aplicadas.

Fernando Henrique Cardoso sucedeu o então presidente, Itamar Franco. A partir daí, os direitos dos trabalhadores começaram a ser considerados privilégios, as empresas estatais e os serviços públicos como a saúde e a educação passaram a ser vistos como ineficientes e improdutivos, justificando as políticas de terceirização adotadas, cuja visão neoliberal considera mais eficientes, mais produtivas e menos onerosas (COSMO; FERNANDES, 2003).

Mas o olhar a que se deve ter sobre o neoliberalismo, enquanto relacionado à educação, incide muito mais “por suas relações pessoais, identidade e subjetivação; como nos valorizamos e valorizamos os outros, como pensamos sobre o que fazemos e porque fazemos” (BALL, 2016, p. 1047), do que sobre a política e a economia, ligadas às necessidades de um regime de verdade de economização da vida e de relações humanas. Ainda, no que tange à educação, segundo Laval (2004), a escola vive uma crise crônica de legitimidade que toma múltiplas formas e uma nova ordem escolar que tende a se impor pelos discursos dominantes e pela própria dinâmica reformadora do discurso neoliberal. Laval (2004) refere-se às reformas liberais da educação, como sendo orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica. Tais reformas, prevalentes na economia globalizada, resultantes de determinada pressão, descentralizam e padronizam métodos e conteúdos, impulsionando para um novo

gerenciamento das escolas, para a profissionalização dos professores, orientando para a economia de competitividade.

Para Laval (2004), a escola, que tinha como preocupação não somente o valor profissional, social, cultural e político do saber, está voltada, pelas reformas que estão ocorrendo, para objetivos de competitividade, característica da economia globalizada. O autor faz alusão também ao papel da escola que, anteriormente, estava situado na formação do cidadão e não na satisfação do cliente ou do consumidor como ocorre atualmente. Laval (2004, p. 3) adverte que “o homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem as referências do novo ideal pedagógico, transformando a educação em um contribuinte essencial à economia, devendo ser plenamente submetida a ela e suprimindo as necessidades do mercado e das circunstâncias locais. Essa mesma escola é interpelada por diferentes formas de privatização e se reduz a produzir um “capital humano” que as empresas necessitam.

Deve-se atentar para o fato de o neoliberalismo atual não mudou a escola bruscamente. Tendências e pensamentos com o espírito capitalista estiveram presentes desde muito tempo na educação. Laval (2004, p. 8) aponta Spencer como um dos principais defensores de um caráter utilitarista da educação em meados do século 19, mas antes dele, Benjamin Franklin e Rousseau já a defendiam como preparo para a “vida completa”. Adam Smith, considerado o pai da economia moderna, que viveu no século XVIII, ao tentar introduzir uma dimensão de mercado na educação, salientava que as escolas necessitavam obedecer à demanda, ensinando coisas úteis, em vez de seguir os caprichos dos superiores e a acomodação dos mestres, colocando o mercado como “o melhor estimulante do zelo dos mestres” (LAVAL, 2004, p. 8).

Na América Latina, os governos populistas, desde a década de 1940 até meados de 1990, não foram capazes de administrar a expansão do acesso à educação (quantidade de escolas e vagas) com a qualidade da mesma. Segundo a ótica neoliberal, isso ocorreu devido à falta de um discurso com ênfase no individualismo, na competitividade e no mérito. Pode-se, portanto, concluir que o campo da política está sempre colocando suas forças sobre a educação. Desde então, a educação tem recebido fortes influências da economia de mercado, deixando de ser um direito social, passando a ser mais uma mercadoria dentro do jogo do mercado, como tantas outras, permitindo àquele que tem mais poder econômico a “compra” de uma educação de melhor qualidade.

Sendo assim, se a escola é vista como um mercado, deve possuir uma lógica mercadológica, atraindo clientes, desenvolvendo inovação, vendendo a si própria e se

posicionando no mercado, o qual determina a demanda, fator fundamental dessa política educativa (LAVAL, 2004). Em outras palavras, é de acordo com a exigência do mercado de trabalho que se estabelecem currículos e novas formas de atuação pedagógica.

Pode-se observar que o momento atual pede uma formação técnica e a chamada Educação a Distância permite uma formação rápida, em consonância com o mercado e com a lógica neoliberal: mais pessoas formadas, mais concorrência pelas vagas, custos menores para as empresas e menos gastos com a formação.

Bianchetti e Sguissardi (2017) utilizam do neologismo *commodity* ao se referirem à educação superior/universidade. Derivado de *commodity*, o termo, oriundo da área econômica, significa:

qualquer mercadoria em estado bruto ou produto primário, de origem agropecuária vegetal ou mineral – como soja, trigo, café, açúcar, cada tipo de minério etc. – produzido em larga escala, com características físicas homogêneas e cujos preços submeteram-se à oferta e procura, isto é, às oscilações do mercado internacional (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 15).

Os autores valem-se deste termo ao olharem para o cenário da educação, em especial, à educação superior/universidade e para as questões de tudo aquilo que em volta dela se materializa, tornando-se mercadoria vendável, transformando o aluno em cliente/comprador, privilegiando a formação mínima ou dispensável ao se transmitir informações e não valorizando a construção e a socialização dos saberes. Eles também ressaltam que essa visão pragmática e utilitária da educação, de compra e venda de “produtos”, deve garantir retornos imediatos de valorização do capital ao serem renegociados no mercado.

Desta forma, entendemos que neste solo fértil constituído por uma racionalidade que age de forma sub-reptícia para o florescimento de uma formação educacional rápida, prática, de tempo e espaço flexíveis, o EaD, reconhecido como sinônimo de progresso por muitos, está atravessado por micropoderes. Essas relações de micropoderes constituem os regimes de verdade, os quais são disseminados cotidianamente nas práticas resultantes desse pensamento neoliberal.

Devemos salientar que durante a elaboração desta tese, a pandemia do novo coronavírus, embora pertencente a um campo, eminentemente biológico, produziu diferentes comportamentos nas sociedades e no mundo, atingindo alguns dos campos acima citados, afetando as relações sociais, a saúde mental e o psicológico das pessoas.

Ou, como afirma Veiga-Neto (2020), atravessamos uma tríplice pandemia, uma pandemia de vírus político/ódio, econômico e tradicional.

Como medida de contenção ao alastramento da doença e para evitar, assim, que mais mortes acontecessem, houve a necessidade do cancelamento presencial das aulas. Em decorrência, escolas do mundo todo adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O modo como o ERE foi adotado, variou muito de escola para escola e de acordo com as necessidades do contexto local. Mas, de um modo geral, a pandemia e a necessidade de adentrar ainda mais no universo tecnológico escancararam as evidências da desigualdade social e educacional no Brasil e no mundo.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, vários alunos ficaram ainda mais à margem da educação, devido ao acesso restrito ou inexistente de internet, à falta de equipamentos (celulares, computadores) ou, ainda, à precariedade de moradia, muitas vezes, sem nem mesmo energia elétrica. Ademais, em um contexto pandêmico, outros fatores se sobrepõem aos educacionais como a necessidade do alimento, trabalho, transporte, moradia.

E os professores, tomados de surpresa por uma situação incomum, foram muito afetados, tendo que bravamente resistir e encarar os abismos existentes na área educacional, tentando amparar os alunos, as famílias e a si próprios. Sabemos que muitos professores pertencem a uma classe social desfavorecida, e muitos podem ser comparados aos seus alunos, no que tange à situação econômica. No entanto, temos tido exemplos de luta e coragem tanto de alunos, famílias, quanto de professores e de todos os envolvidos com a educação, tentando resistir com muito esforço a essa situação que ainda hoje, em 2021, não terminou. Quiçá esses tempos difíceis possam ser estímulo, inspiração a todos nós e que aqueles que se encontram em uma classe social mais desfavorecida, possam receber políticas públicas de ascensão social adequadas. Pode-se também notar que, ainda com todo o imprevisto no seu funcionamento, o ERE impulsionou e ratificou o EaD.

Impossível será não se fazer alusão a esse momento que produz profundos efeitos no campo educacional e nas subjetivações das pessoas, em meio ao pensamento neoliberal. Outras incursões a respeito deste momento de pandemia serão feitas posteriormente, à medida que se façam pertinentes.

Na esteira de nosso debate sobre a sociedade neoliberal, a seguir, passaremos à obra, *Mal-estar da Pós-modernidade*, escrita pelo sociólogo polonês, Zygmunt Bauman, no final da década de 90, e que corrobora com o pensamento e as reflexões de Han,

filósofo coreano, que será exposto na seção posterior. Ambos os autores aprofundam a discussão sobre a temática aqui tratada e lançam luzes sobre nossas indagações.

1.2 A sociedade que constituímos: mal-estar

Inúmeros questionamentos têm sido feitos sobre um mal-estar que paira sobre essa sociedade do final do século XX (FREUD²⁴, 2011; BAUMAN, 1998; BIRMAN²⁵, 1999) e início do século XXI. Como o objetivo desta tese é problematizar os modos de subjetivação de professores que passam a ensinar em um espaço virtual após muitos anos de ensino em uma sala de aula convencional, faz-se necessária uma visita a alguns desses autores que abordam esse sentimento, que continua vivo, há mais de um século, decorrente da relação com o nosso próprio corpo, com a sociedade e das relações com os outros.

O título do livro de Bauman, como se percebe, remete à obra de Freud, *Mal-estar na civilização*, em português. Quanto ao título original em inglês, o ensaio de Freud (2011) é *Civilization and its Discontents* e o de Bauman, *Postmodernity and its Discontents*. Não há aqui a pretensão de explorarmos a obra de Freud. A referência a ela é feita apenas para demonstrar que, há mais de um século, essa é uma questão crucial sobre a condição da subjetividade do homem.

O pensamento de Bauman (1998) acerca do nosso mundo na contemporaneidade e das mudanças que estamos vivendo levou-nos a ter escolhido sua obra, *O mal-estar da pós-modernidade*, para contribuir com a discussão do contexto contemporâneo desta tese. Igualmente a Han, o filósofo coreano que trata da sociedade do desempenho e, por consequência, de uma sociedade cansada, pela positividade, cujo sujeito é impelido a produzir, ininterruptamente.

Bauman (1998) denuncia que existem um mal-estar e determinadas inquietações na pós-modernidade. Nessa obra, Bauman enfatiza que a liberdade se tornou uma exigência da nossa época, fortalecendo esse mal-estar que ora se instala. O autor enfatiza que “os mal-estares pós-modernos nascem da liberdade em vez da opressão” (BAUMAN,

²⁴ FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics /Companhia das Letras, 2011.

²⁵ BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

1998, p. 156). É neste viés da liberdade individual que nos deteremos, embora o filósofo traga nesta obra outros temas importantes na pós-modernidade, tais como, justiça, pobreza, arte, cultura, sexo, religião e a desordem do mundo.

Bauman (1998) alerta para que já não podemos mais contar com a segurança, antes um objetivo a ser atingido, para conseguirmos um mundo melhor. Ao contrário, a incerteza e a insegurança estão cada vez mais presentes em nossas vidas e profundamente ligadas àquilo que ele chama de “a nova desordem do mundo”, ou seja, para Bauman, a organização dos espaços e o controle da ordem, seja coletiva ou individualmente, estão passando por um acentuado processo de desregulamentação e privatização. Desta forma, uma profunda ansiedade, resultante dessa flutuação e liquidez, sempre nos acompanha. O autor sustenta que “a pós-modernidade vive num estado de permanente pressão para se despojar de toda interferência coletiva no destino individual, para desregulamentar e privatizar” (BAUMAN, 1998, p. 26).

Entre tantas transformações da organização na vida atual, na tentativa de oferecer a ordem perdida, há um engrandecimento das forças de mercado, que se assumem como capazes de conduzir a ordem do mundo. Bauman (1998) mostra que a dinâmica dos mercados prejudica a liberdade, pois a sociedade não é sólida, constante, como na Modernidade, em que havia a beleza, a limpeza e a ordem, conforme descreve o autor. Na sociedade contemporânea, não há lugar para uma escolha segura, pois a sociedade não garante um futuro mensurável e o mercado assume o papel de conduzir a ordem mundial, o que parece ser uma contradição, uma vez que não há ordem sem fixidez e o mercado é móvel e não pertence a nenhum lugar. Na tentativa de administrar a ordem, o mercado acaba gerando muitas desordens que nos levam à desconfiança, à insegurança e a este sentimento que é o centro de nossa discussão: o mal-estar.

O autor ainda denuncia que o mercado, ao espalhar seus impulsos sedutores para a sociedade, mostra-se produtor da igualdade e das diferenças, pois há os que, despertados pela sedução, podem satisfazer os seus desejos e há aqueles que, mesmo seduzidos, se mostram impossibilitados de agir do modo como se espera agirem. Segundo Bauman (1998),

O consumo abundante é lhes dito e mostrado, é a marca do sucesso e a estrada que conduz diretamente ao aplauso público e à fama. Eles também aprendem que possuir determinados objetos e adotar certos estilos de vida, é a condição necessária para felicidade, talvez até para a dignidade humana (BAUMAN, 1998, p. 56).

Eis aqui um dos pontos importantes e significativos para este estudo, pois se levarmos em conta que estamos vivendo em tempos em que há a predominância da racionalidade política do neoliberalismo e que a educação é o meio pelo qual se produzem sujeitos competitivos neoliberais, tais sujeitos ‘neoliberalizados’ produzem práticas e saberes coerentes a essa lógica.

Assim, o EaD encontra o solo fértil para o seu desenvolvimento, pois o “mercado da educação”, sedutoramente, traz, com muita ênfase em suas propagandas, os aspectos mais significativos para aqueles que desejam entrar nesta rodada de competição: emancipação, liberdade e autonomia, transformando-se em um produto muito atraente para ser adquirido. O fácil acesso ao ensino e a promessa de conseguir um diploma levam à busca do “sucesso” e da igualdade.

Ainda sob o tema liberdade, o autor enfatiza que a competitividade assume na sociedade contemporânea um fator prioritário, sendo assim, a liberdade individual de escolha atinge proporções infinitas nesta sociedade incerta e fluida, diferente daquela “firmemente encarregada dos esforços de estabelecimento da ordem [...] de generalizar, classificar, definir e separar categorias, demonstrada por Foucault” (BAUMAN, 1998, p. 53).

A liberdade individual traz a flexibilidade de ação, a escolha livre frente a inúmeras opções. No entanto, Bauman alerta que, em nossa época, a liberdade tem exercido o efeito de “estratificação”, sobrepondo-se às camadas sociais. O autor descreve que “a liberdade de escolha, eu lhes digo, é de longe, na sociedade pós-moderna, o mais essencial entre os fatores de estratificação. Quanto mais liberdade de escolha se tem, mais alta a posição alcançada na hierarquia social pós-moderna” (BAUMAN, 1998, p. 118).

Bauman (1998) aborda também outras ideias significativas para este estudo, uma das quais ele chama de *estranhos modernos*, que representavam “uma anomalia a ser retirada”, que deveriam ser banidos “dos limites do mundo ordeiro”; confinados “dentro das paredes visíveis dos guetos”; ou destruídos fisicamente. Conforme ele explica, na sociedade moderna, “a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma *destruição criativa*, demolindo, mas construindo, ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo... Foi parte da constituição da ordem em curso [...]” (BAUMAN, 1998, p. 29).

Conforme Bauman (1998) retrata, havia um forte e sólido vínculo entre a ordem social e a vida individual como projetos, sendo a última impossível de existir sem a primeira. As estruturas das comunidades pareciam sólidas e as escolhas dos indivíduos podiam ser calculadas, antecipadas, podendo ser previamente analisadas.

Na pós-modernidade, os estranhos significam outra coisa, refletindo o mesmo sentimento que se tem pelo estrangeiro, pode-se conviver, mas sem criar laços ou sentimento, pois isso traria a sensação de perda da liberdade. Os estranhos podem ficar do lado de fora dos condomínios e das grades das casas, são pagos pelos serviços que prestam, podendo ser dispensados quando não forem mais necessários, portanto, não comprometem a liberdade do consumidor do seu serviço, conforme explica Bauman (1998).

Essas relações que emergem nesta sociedade volátil, líquida, como ele a denomina, podem estar vinculadas às relações estabelecidas no EaD, pois, igualmente, o aluno poderá ser um consumidor que terá um serviço prestado por um estranho. Torna-se muito fácil romper um acordo, interromper um curso, ou até mesmo não estar atento às atividades que o curso requer, pois não foram criados laços entre as partes. Talvez isso possa explicar o descomprometimento de alguns alunos nos cursos nesta modalidade.

Desta maneira, se pensarmos nas relações distantes que podem ser estabelecidas entre o professor e o aluno no EaD, em que não há aproximação entre ambos, o professor será o “estranho” para os alunos e vice-versa. E como pensar em educação quando não se criam vínculos estreitos, quando o outro é considerado um diferente que pode a qualquer momento romper laços? Onde estaria a responsabilidade de educar, ensinar em uma modalidade de ensino em que se passa a ser um objeto em um meio volátil, sem comprometimento com o outro?

Para Bauman (1998, p. 32), “o mundo pós-moderno está se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é irreduzível” e o sentimento que nos envolve é essa mesma sensação de incerteza. Estamos vivendo em meio a estranhos, cujas faces podem ser vistas ou não; em que a própria ideia de liberdade se tornou uma exigência contemporânea, alimentando as inquietações pós-modernas.

As transformações a que estamos expostos nas formas de conduzirmos nossas vidas se dão em função do espaço e do tempo que nos governam, no entanto, toda essa mobilidade, flexibilidade, mudança de paradigmas sobre como viver, geram pela sociedade de consumo a ansiedade e o mal-estar.

Perante tal quadro, cabe-nos buscar uma saída ou nos acomodarmos. Encontrar uma saída poderá ser encontrar “técnicas de si”, como Foucault as denomina, técnicas essas que poderão nos levar a cuidarmos de nós mesmos para podermos cuidar do outro. Essas técnicas serão tratadas posteriormente, no capítulo 3, com Foucault.

1.3 A sociedade a que estamos expostos: cansaço e servidão de si (mesmo/a)

Descrever, tentar compreender e encontrar saídas políticas e/ou pessoais para um momento sócio-histórico e ideológico de incertezas, instabilidades e inseguranças em que vivemos, é tarefa árdua, pois, muitas vezes, aquilo que nos mobiliza para uma reflexão, nos paralisa, também.

Essa inquietação acentuou-se, principalmente, por ter sido deslocada e me colocou em uma posição ambígua como professora em uma sala virtual, distante dos alunos; no entanto, com uma classe numerosa, com um número muito maior do que em uma sala presencial. O que estaria acontecendo nesta sociedade em que a educação transpõe as paredes da sala de aula e se abre para o mundo real ou virtual²⁶, no sentido que Lévy (2003) utiliza, em que os alunos ou até mesmo os professores - quem poderá dizer o contrário - executam suas tarefas de ensino e aprendizagem sem nem ao menos ter um pequeno contato físico, face a face e em meio ao acesso a tantos outros estímulos que estão disponíveis no computador?

Para discutir um pouco mais o mal-estar contemporâneo, tomaremos as obras *Sociedade do Cansaço* (2015) e a *Psicopolítica -o neoliberalismo e as novas técnicas de poder* (2020), ambas de autoria de Byung-Chul Han, filósofo coreano, professor da Universidade de Berlim.

Em ambas as obras, Han (2015, 2020) estabelece um diálogo com Foucault sobre a sociedade disciplinar²⁷, dos muros fechados dos hospitais, das prisões, dos asilos psiquiátricos, das fábricas. Essa sociedade, de acordo com Han (2015), foi substituída pela sociedade das academias de ginástica, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, *shopping centers* e laboratórios de genética, cujas características são o desempenho e a positividade.

²⁶ Para Levy (2003, p. 16), “contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização, p. 16).

²⁷ Foucault (2004c) aborda o tema sociedade disciplinar, em “Vigiar e Punir”, que consistia em um sistema de controle que se ramificava pela sociedade, iniciando nos séculos XVII e XVIII, a partir de um poder central e se multiplicava em uma rede de poderes interligados. Foucault aponta que essa rede de controle se justifica pela necessidade que a burguesia teve de efetivar um controle mais determinado sobre a população.

Em a *Sociedade do Cansaço*, Han (2015) enfatiza que estamos sofrendo de algumas “doenças” na sociedade atual, decorrentes do excesso de positividade e de produtividade, características dessa sociedade de desempenho, cujos paradigmas passaram a ser valorizados pelo excesso de positividade, de empreendimento de ações, deixando a mesma de ser reflexiva e contemplativa.

Han (2015) demonstra que a nossa sociedade sofre de muitos males que variam de acordo com suas fases históricas. O século passado, caracterizado pelas doenças virais e bacteriológicas, deu lugar para as enfermidades neuronais, no século XXI, cujos sintomas são: depressão, transtorno de déficit de atenção, síndrome de *Burnout*²⁸, dentre outras. Todas essas “doenças” surgiram, na atualidade, provocadas por um excesso de positividade e não há vacinas para combatê-las.

Na obra *Psicopolítica - o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*, igualmente, Han (2020) apresenta questionamentos sobre o cenário em que estamos vivendo, sob o regime neoliberal, a liberdade, o sujeito e as crises decorrentes dos cruzamentos desses conceitos.

O filósofo compara a biopolítica, da sociedade disciplinar, do controle e da docilização dos corpos com a psicopolítica, um poder inteligente, aparentemente, afável e liberal, que nos controla, pois lê os nossos pensamentos, até os inconscientes. Han (2020) explica que Foucault vincula a biopolítica à forma disciplinar do capitalismo, atuando no biológico, no somático, no corporal, uma política dos corpos. Porém, o neoliberalismo não se preocupa com essa forma de dominação e descobre a *psiqué* como força produtiva, a psicopolítica.

Esse poder controlador, denominado de psicopolítica, ativa, motiva e otimiza os sujeitos, tornando-os dependentes (HAN, 2020). A ideia inicial desta obra, conforme explica Han (2020), é a de que “não somos sujeitos submissos, mas projetos livres” (HAN, 2020, p. 9). Há uma passagem de sujeito para projeto, não através de pressão ou de coerção, mas como uma das formas mais eficientes de subjetivação e sujeição, resultante do poder instaurado pelo neoliberalismo que impõe disputas internas e

²⁸ Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. “No Brasil, o *burnout* já nasce como um termo técnico, sendo precocemente introduzido em uma lista diagnóstica (a Lista de Doenças Relacionadas ao Trabalho). A pesquisa sobre essa síndrome, iniciada em fins da década de 1980, se desenvolve principalmente no contexto do emergente campo da saúde coletiva - e da saúde do trabalhador em especial, um de seus ramos-, mas também nos âmbitos da saúde ocupacional e da psicologia organizacional, concentrando-se basicamente em profissionais de saúde e professores” (VIERA; RUSSO, 2019, p. 3).

necessidade de desempenho. Pode-se pensar em uma crise de liberdade, liberdade essa que se apresenta como um paradoxo, livre de coerções, porém a própria liberdade de poder impõe coerções.

Partindo da comparação entre a biopolítica e a psicopolítica, Han (2020) estabelece uma analogia entre elas e dois animais: a toupeira e a serpente. A primeira, inserida dentro de um modelo disciplinar, centrada no controle dos corpos, é representada no livro pela figura da toupeira e se limita aos espaços disciplinares, enquanto a segunda, representada pela serpente, ao contrário da toupeira, utiliza de todo seu potencial de movimento e liberdade. Segundo as palavras de Han (2020, p.30): “a toupeira é trabalhadora. A cobra, por sua vez, é empreendedora”.

Ainda ao tratar do tema da liberdade, Han (2020) faz alusão às palavras liberdade (*Freiheit*) e amigo (*Freund*), que possuem a mesma raiz indo-europeia. Partindo da etimologia dessas palavras, Han (2020) atribui o seguinte sentido à palavra liberdade: “só nos sentimos realmente livres em um relacionamento bem-sucedido, em um feliz estar-junto”. Essa explicação etimológica contraria o modo de ser do sujeito neoliberal, empreendedor de si mesmo, “incapaz de se relacionar livre de qualquer propósito” (HAN, 2020, p. 11).

No contexto do EaD, as palavras de Han podem ecoar em nossos objetivos e podem explicar a solidão que sentimos ao realizarmos as nossas tarefas, trabalhos e relacionamentos *online*, especialmente, entre o professor e os alunos. As práticas a distância não nos permitem o olho no olho, pois somos mediados pela tela, mas o pensamento acontece, os conflitos continuam, o atrito com o outro surge; no entanto, o máximo que se consegue é o modo *zoom*, em que você apenas amplifica (ou não) a imagem, mas não penetra na tela. Porém, como somos empreendedores de nós mesmos, isso não deve interferir no desenvolvimento do nosso projeto. E, assim, o encontro com o outro, em que é possível sentir o calor, as reações, ou seja, o ritual do encontro presencial na sala de aula, permitindo-se que se fale, pergunte, responda ou argumente, à medida que os pensamentos surjam, é transformado em um cenário estático: a tela de um computador ou de um celular.

Esse mesmo tema da ausência do outro é abordado por Han (2015), quando ele aponta a pobreza da alteridade como outra característica marcante dos dias atuais. Conforme o pensamento do autor, o mundo virtual é desprovido de alteridade e de sua resistência, pois o *eu* pode movimentar-se livremente sem compromisso com a realidade (lembremo-nos da serpente) e até mesmo com o outro, uma vez que a sua realidade virtual

é criada, dirigida por um eu narcísico que se encontra, sobretudo, consigo mesmo. A realidade é que oferece resistência e o encontro com o outro, como a realidade se torna virtual, a realidade e o outro estão cada vez mais sendo raros. Os encontros com o professor, com o colega, que agora passaram para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) podem não proporcionar uma real interação entre os pares, especialmente, entre o professor e o aluno, podendo ficar apenas na superficialidade da relação, gerando uma sensação de vazio.

Desse modo, Han (2015; 2020) declara que os sujeitos não são mais sujeitos da disciplina e da obediência, mas do desempenho e da produção, empresários de si, e as doenças que surgem são “as manifestações patológicas de uma liberdade paradoxal”. O desempenho e a produção são potencializados pela psicopolítica, sem a necessidade de qualquer imposição externa, pois o sujeito do desempenho torna-se o soberano de si mesmo, realizando uma autocobrança que o impulsiona para a ação (HAN, 2020). Aliás, pode-se dizer que é uma sociedade paradoxal, de acordo com a visão de Han (2015), pois cessar a dominação não leva à liberdade, mas aproxima coação e liberdade a ponto de não serem mais identificadas. O sujeito do desempenho não sofre pressão externa para trabalhar, mas sim interna, pois ele próprio se submete ao trabalho exaustivo, já que o sucesso ou o fracasso só dependem de si, ficando muito claro que a verdadeira liberdade, como entendida por Han (2020), não existe nesse sujeito, servo de si mesmo. Eis aí uma nova forma de sujeição; esse é o sujeito fruto do neoliberalismo.

Em sua tese, Han (2015) ressalta que a busca incessante pelo desempenho leva a um excesso de positividade, modificando a estrutura e a economia da atenção; a sobrecarga de trabalho fez surgir uma nova técnica de atenção: a multitarefa, que é considerada um retrocesso. Transferindo isso para as atuais circunstâncias e pensando em todas as possibilidades que se abrem simultaneamente frente ao computador, quando o aluno (e porque não o professor) necessita de reflexão e atenção mais profunda para desenvolver uma atividade, pode-se compreender o quanto é difícil deslocar o interesse para um só ponto, sobretudo diante de uma infinidade de informações e outras atividades diversas bem à frente.

Nesta mesma obra, Han (2015) reconhece que essa atenção dispersa acontece em virtude da mudança rápida de foco entre diversas atividades, fontes de informações e processos que, sem trégua, encavalam-se, atropelam-se, não dando espaço para uma tomada de fôlego longo a fim de reconstruir uma atividade qualquer. O filósofo também aponta que esses excessos de estímulo provenientes da hiperinformação acarretam a

alteração da “estrutura e economia da atenção” (HAN, 2015, p 33). A capacidade de atenção e concentração profunda dos seres humanos está sendo substituída por uma atenção superficial e dispersa, resultando em uma ameaça ao ato criativo, conforme observa Han (2015), podendo ser esse considerado um dos pontos nevrálgicos ao abordarmos a modalidade de ensino a distância.

Na prática, isso significa que o mundo em que vivemos é movido por máquinas que não param, aumentando a hiperatividade e diminuindo a ira e, aos poucos, a capacidade de concentração do ser humano, tornando-o um *animal laborans* (animal trabalhador), e levados pela força de positividade geral do mundo, tanto o homem quanto a sociedade acabam por se transformar em uma máquina de desempenho autista (HAN, 2015).

No contexto do ensino a distância, alunas e alunos facilmente dispersam-se de sua atividade principal, qual seja, assistir às aulas. Frente à tela do computador, jazem inúmeras possibilidades e tentações diversas, abas que podem ser abertas para outras atividades. A atividade de assistir a uma aula, outrora já bastante passiva, agora se torna ainda mais dispersa. O aluno, munido de um fone de ouvido, ouve apenas o professor e vai jogar *video-game*, assistir a um filme, ouvir uma música etc. É a atividade de multitarefa a que se refere Han (2015), que leva à falta de foco e ao cansaço.

Os pensamentos de Han nas duas obras - *Sociedade do cansaço e Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder* delineiam a sociedade em que estamos vivendo, submersos em nossos próprios empreendimentos, imbuídos de poder sobre nós mesmos, que nos torna reféns de nós mesmos, que nos seduz a produzir sempre mais, e que nos afasta de relações profundas que emergem do contato mais simples e natural: que é o contato físico.

Segundo Han (2015), o neoliberalismo sutilmente nos torna homens livres de imposições externas, mas submissos a nós mesmos; sujeitos de desempenho e produção, deflagrando um intermitente cansaço, expostos às tecnologias virtuais que reforçam a sujeição e impedem a resistência, por meio de um controle psicológico, que nos incita a nos comunicar, a compartilhar, a expressar nossos sonhos e desejos (HAN, 2020).

Os pensamentos desses autores, até aqui apresentados, instigam-nos a continuar nossos questionamentos, os quais não terminam, pelo contrário, podemos constantemente refletir a respeito desta realidade que estamos vivendo, embora, muitas vezes, seduzidos, ludibriados a não pensar. O papel do professor, aquele que está dentro das escolas, das

creches, das universidades, que observa e vive a realidade, deve ficar muito próximo ao do intelectual, a quem Foucault se refere:

Pode-se mesmo dizer que o papel do intelectual específico deve se tornar cada vez mais importante, à medida que, quer queira quer não, ele é obrigado a assumir responsabilidades políticas enquanto físico atômico, geneticista, informático, farmacologista etc. Seria perigoso desqualificá-lo em sua relação específica com um saber local, sob o pretexto de que se trata de um problema de especialistas que não interessa às massas (o que é duplamente falso, pois não só elas têm consciência deles como também neles estão implicadas) ou de que ele serve aos interesses do capital e do Estado (o que é verdade, mas mostra, ao mesmo tempo, o lugar estratégico que ele ocupa) ou ainda de que ele veicula uma ideologia cientificista (o que nem sempre é verdade e tem apenas uma importância secundária com relação ao que é primordial: os efeitos específicos dos discursos verdadeiros) (FOUCAULT, 2017b, p. 51).

Na citação acima, Foucault (2017b), longe de pensar a função do intelectual como portador de verdades universais ou de ser um especialista sobre determinado conhecimento específico, considera o intelectual como um ator do presente, assumindo responsabilidades políticas, fazendo uso de uma atitude crítica diante do poder e dos regimes de verdade a que somos assujeitados.

Ao referir-se ao intelectual específico, Foucault (2017b) adverte que não podemos desqualificá-lo, mas considerá-lo como alguém que ocupa uma posição específica, “cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossa sociedade” (FOUCAULT, 2017b, p. 53). Assim, o combate local ou específico desse intelectual pode acarretar efeitos, implicações não somente profissionais ou setoriais; sua luta é em nível geral dos regimes de verdade da sociedade, combatendo “pela verdade”, ou ao menos “em torno da verdade” (FOUCAULT, 2017b, p. 53). Foucault enfatiza que devemos compreender a verdade como o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2017b, p. 53).

Um dos desafios que se poderia fazer ao educador como intelectual seria o de resistir aos modelos pedagógicos pré-fixados, entendidos como verdades, pelas políticas públicas de educação, que transformam o ofício do professor em uma mera atividade técnica. Para tal, é necessário que ele crie suas próprias ferramentas de análise sobre a realidade na qual é constituído e constitui outros sujeitos, abrindo espaço para que os

acontecimentos, as rupturas ou as novidades entre os saberes e as práticas escolares ocorram.

O pensamento de Foucault permite que o professor, tal qual o filósofo e o intelectual, não tenha uma atitude passiva; a ele, foi concedida a tarefa de dotar o aluno de certas habilidades e competências, Ademais, estando ele submetido a determinadas regras e normas das instituições escolares, o professor segue seu ofício vinculado à organização, à ordem discursiva pertencentes a tais sistemas, porém no entrecruzamento das suas práticas e das relações de poder podem emergir elementos de resistência, permitindo a si mesmo a experiência de modificação de si, para o exercício de práticas de liberdade, e uma possibilidade de produção de práticas coletivas. Podemos entender que a crítica aos padrões e modelos impostos não é libertadora, mas ela pode abrir possibilidades de resistência.

A próxima seção trata de uma questão que atinge diretamente a abordagem da modalidade de Ensino a Distância. Discutiremos as expressões “ensino” e “educação” a distância, o conceito dessa modalidade digital, resgatando uma breve trajetória desde sua origem até os nossos tempos.

1.4 Educação a Distância: o professor ensina, educa ou, simplesmente, informa?

Diversos são os conceitos de Educação a Distância (EaD) que encontramos na literatura especializada. No entanto, o mais objetivo e simples é aquele que define a EaD como “qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (BASTOS; CARDOSO; SABATINI, 2000, p. 87). Para esses autores, o conceito de EaD abrange os elementos espaço e tempo. A temporalidade, um aspecto determinante dessa modalidade, pode ser de forma síncrona: aquela em que a interação entre aluno e professor se dá simultaneamente, ou de forma assíncrona, aquela em que a interação se dá em momentos diferentes. No entanto, os autores colocam ênfase na ideia de que a tecnologia deve ser utilizada como ferramenta a serviço do processo educacional e não como um fim em si, portanto, os conceitos pedagógicos devem predominar, uma vez que o EaD é apenas uma de tantas formas de educação.

Ainda, em termos de conceito, segundo literatura pertinente, o EaD é o ensino e a aprendizagem planejada em que o ensino normalmente ocorre em um local diferente da

aprendizagem, exigindo comunicação através das tecnologias, bem como uma organização institucional especial (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Segundo Guarezi; Matos (2009, p. 129), conceituar EaD é “um processo evolutivo que começou com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo no final do século XX, as tecnologias de informação”.

Dentre os conceitos, poder-se-ia enumerar vários e demonstrar que o que há em comum entre eles são: a separação física entre o professor e o aluno e o uso das tecnologias para mediar a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem.

Até mesmo o conceito apresentado pelo Ministério da Educação no Decreto 5.622, de 19 dezembro de 2005 (que revoga o Decreto 2.494/98) e que regulamenta o Art. 80, da Lei 9.394/96 (LDB), que versa sobre a modalidade EaD, as características são as mesmas citadas: a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e a comunicação e estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Embora todos esses conceitos tragam os mesmos traços já mencionados, no que se refere aos processos de comunicação, o conceito evolui, “quando os modelos educacionais identificam a importância da interação entre os pares para a aprendizagem e a EaD passa a ter mais possibilidades tecnológicas para efetivar a interação” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 20).

Faria e Salvadori (2010) ressaltam que o EaD, de certo modo, acompanhou a evolução das tecnologias de comunicação enquanto suporte tecnológico, todavia, isso não significa que a evolução pedagógica acompanha esta evolução tecnológica. Os autores afirmam que o “EaD aplica as tecnologias disponíveis para fazer acontecer os processos de ensino e aprendizagem, superando as barreiras do espaço e do tempo” (FARIA; SALVADORI, 2010, p. 17).

Uma característica fortemente enfatizada pelo EaD é a autonomia do estudante, além da comunicação e do processo tecnológico que devem ser sempre fortalecidos no ensino a distância (GUAREZI; MATOS, 2009). A questão da autonomia na aprendizagem, temática importante na educação em geral, como contribuidora para um ensino estimulante, criativo e até mesmo crítico, é fortemente enfatizada, pois “o EaD parece se assentar é no ensino centrado no aluno, uma vez que a interação deste com o professor será sempre acionada pelo material previamente elaborado, em relação ao qual este tem que funcionar como facilitador” (VOLTOLINI, 2009, p. 133). Segundo esse

mesmo autor, a centralização do aluno advém de uma “psicologização”²⁹ e reflete todo o espírito da pedagogia contemporânea desde Piaget até as teorias de Rogers e Skinner, implicando que “o aluno seja visto em sua individualização e o ensino passa a ser coordenado por ela, acarretando uma consequente desvalorização dos conteúdos e das relações com os outros” (VOLTOLINI, 2009, p. 133).

Para Voltolini (2009), a noção simplista de socialização, que se desenvolve através das relações entre colegas e professores, é desvalorizada, completamente desconsiderada, preterindo até mesmo os estudos da psicanálise e a noção de transferência para indicar o impacto que a figura do outro causa em mim ao me relacionar com o outro, “ficando o progresso da aprendizagem, de acordo com esta perspectiva pedagógica recente, condicionado pelo exercício do sujeito debruçado sobre o material de trabalho” (VOLTOLINI, 2009, p. 134). Vale ainda considerar que as ações dos alunos são realizadas à parte, em tempos diferentes das ações dos professores.

Mediante tais pressupostos que consideram o professor como um coadjuvante, não há como usar o termo “ensino”, de acordo com Voltolini (2009), pois este pressupõe um professor, agente ativo, e, portanto, com uma sub-função, não se pode entender que o professor ensina, mas que o aluno aprende por si, que a “educação” vem a distância.

Na modalidade a distância, os encontros entre alunos, professores e colegas podem ser anulados e, assim, o inevitável, o inesperado poderá não ocorrer. O conhecimento se dará de forma desvinculada com o colega ou professor, sem vivenciar a experiência de trocas e compartilhamentos; “em momentos estanques em que cada um está autorreferido” (VOLTOLINI, 2009, p. 134). As perguntas no AVA são programadas e advém de um ou outro aluno, transmitidas pelos recursos oferecidos pelo ambiente virtual. Pode-se, então, questionar: o termo “educação” estaria adequado a esta modalidade de aprendizagem? Portanto,

²⁹ Intensa participação do discurso psicológico (e especialista) na educação, também denominada de “psicologização da educação”, tem sido analisada e problematizada por diversos autores que se dedicam aos estudos críticos entre psicologia e educação (PATTO, 1993; COLLARES & MOYSÉS, 1994; MACHADO, 1998; LAJONQUIÈRE, 1999; CARVALHO, 2001; VOLTOLINI, 2007). Mesmo partindo de referenciais teóricos distintos, verificamos certo consenso entre esses pesquisadores a cerca desta temática. Todos eles parecem compreender a psicologização da educação como uma face do mundo contemporâneo, como um processo intimamente relacionado ao avanço da lógica capitalista e à hegemonia do discurso técnico e cientificista da atualidade. LINS, F. R. S. A psicologização da psicanálise na educação: um estudo de sua origem em S. P. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8, 2010, São Paulo. Proceedings online... FE/USP. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em 09out.2019.

Parece-me que o termo ‘instrução’ seria o que melhor adequa a este processo, uma vez que o aluno, que ocupa lugar central, recebe muito mais informação do que formação e mesmo porque a educação tem um caráter mais subjetivante, é um processo mais geral que inclui aquisição de hábitos de convivência de uma dada cultura, além de informações precisas sobre os objetos que existem nela. A instrução, por sua vez, tem um caráter mais objetivante, voltado para as informações necessárias para um determinado campo (VOLTOLINI, 2009, p. 137).

Pensando a educação como Larrosa (2002), a partir da experiência/sentido em oposição à educação como relação entre ciência e técnica ou entre teoria e prática, nós nos aproximamos ainda mais do exposto acima, de que a educação está sendo generalizada, massificada, produzindo apenas numerosos pacotes de informações cada vez mais curtos e como tal pode ser vista como uma forma de instrução. O saber não é produzido, mas são levantadas informações, pois “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA, 2002, p. 27). Portanto, sob essa perspectiva, compactuo com o pensamento de Voltolini (2009) que afirma que na modalidade a distância não há educação e nem ensino, mas instrução.

Para Larrosa (2002), nomear o que fazemos em educação como experiência dotada de sentido é entender a educação como algo que nos passa, como alguma coisa que nos toca e ele adverte que informação não é experiência, ela é quase uma anti-experiência.

Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muita coisa, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

Ao buscar o tema da experiência em Foucault, pode-se encontrar em uma de suas entrevistas concedidas ao italiano Trombadori, no final de 1978, que para ele, “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado” (FOUCAULT, 2010). Ele toma a experiência como “o ato de chegar a um certo ponto de vida que seja o mais perto possível do não passível de ser vivido. O que é requerido é o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 291). Trata-se de uma

completa subjetivação, de uma ressignificação, no sentido “de fazer com que não seja mais ele próprio ou que seja levado a seu aniquilamento ou à sua dissolução” (FOUCAULT, 2010, p. 291).

Assim, Larrosa (2002) e Foucault (2010) consideram a experiência como uma forma de subjetivação, pois respondemos ao que nos acontece e ao modo como os acontecimentos surgem, dando sentido ou não ao acontecimento, adquirindo ou não o conhecimento e nos transformando ou não. O acontecimento é comum, mas a experiência é singular.

Se transportarmos isso para a educação e pensarmos que a “experiência é o saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2002, p. 27), seria uma decadência tomar a educação ou o ensino como algo homogeneizante, uniformizado, gelado. Do ponto de vista da interação, é preciso que a in-corpor-ação do saber atinja todos aqueles envolvidos no processo, a fim de que esse seja significativo e possa trazer mudanças.

Diante do exposto e considerando que a educação implica o conjunto de interações que são estabelecidas entre professores, alunos e conhecimento, levando em conta a complexidade das situações em sala de aula e as questões de ensino e aprendizagem de forma dinâmica e de forma sincrônica, usarei a sigla EaD, referindo-me ao ensino a distância, mesmo com as ressalvas acima mencionadas sobre o ensino, e relacionadas ao papel do professor.

Entendemos que pensar em educação é muito mais amplo e profundo do que simplesmente passar o conteúdo de uma aula previamente preparada, sem oportunizar discussões, esclarecimentos, sem o sabor da experiência que intermedia o conhecimento e a vida e a inter-ação para que haja avanço no conhecimento.

Como se pode ver, os saberes, atualmente, circulam de formas diferentes e em muitos meios diversos, não se legitimando apenas nas escolas e com a disseminação do computador e das tecnologias digitais, o EaD emerge, instalando um dos sinais mais claros de mudanças profundas nas relações entre ensino, cultura, tecnologia e comunicação.

Foram deslocados os recursos - da lousa à tela do computador, da sala de aula ao ambiente virtual, de questionamentos e respostas durante as aulas a tira-dúvidas online; enfim, a relação entre o professor e o aluno mudou: na dimensão linguística em que o diálogo representa o núcleo do processo educacional e na dimensão pessoal, com professores e alunos com diferentes posturas pedagógicas. Diante deste quadro atual de

ensino, educação ou informação a distância, mesmo tendo como objetivo o ensino e a aprendizagem, todas essas transformações nos levam a mudar a maneira como nós, professores, vemos a nós próprios e somos vistos e como vemos o ensino propriamente dito. Então, o que nos resta?

Resta, agora, a nós, professores, refletirmos sobre nós mesmos e sobre os outros e examinar a nossa prática; isso já indica um movimento, um sinal no processo de transformação. Foucault (2017b), ao discutir sobre a verdade e o poder, alude ao papel do intelectual - podemos estender aos professores esse papel - do seguinte modo:

não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que a prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa, mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade (FOUCAULT, 2017b, p. 54).

Complementando, ele nos esclarece que seria enganoso tentar libertar a verdade de todo sistema de poder, pois a própria verdade é poder. Assim, Foucault (2017b) propõe exatamente o contrário, ou seja, “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia” (FOUCAULT, 2017b, p. 54).

Na próxima seção, apresentamos um breve histórico do EaD no mundo e seu desenvolvimento em função das demandas da sociedade vigente.

1.5 A trajetória do ensino a distância no mundo

Considerando que o EaD³⁰ para se realizar, necessita de um recurso físico, no qual as mensagens serão recebidas ou enviadas, da “distância” entre os envolvidos no processo, professor e aluno, várias alusões podem ser feitas ao episódio bíblico entre Deus e Moisés no Monte Sinai em que esse é “interpelado por Deus e reconhece a si mesmo tal como acontece com os indivíduos enquanto interpelados ideologicamente como sujeitos desde sempre” (MENEZES, 2018, p. 46).

³⁰ Nas seções relacionadas aos estudos e pesquisas da modalidade EaD, estaremos considerando a EaD (Educação a Distância), respeitando os textos e estudos originais e não o Ensino a Distância, conforme discussão apresentada no início deste capítulo.

Essa passagem da escrita dos Dez Mandamentos, uma analogia com o ensino a distância, ilustra bem a nossa comunicação com o mundo virtual, pois, como numa espécie de *download*, Moisés recebe as regras de conduta enviadas por Deus de modo semelhante ao que acontece no computador. Essas regras estavam armazenadas nas “nuvens” e esses dados chegam até o receptor, Moisés, através de descargas elétricas. Perfeita analogia! Esses ensinamentos que remontam há milênios foram efetivados em um legítimo processo a distância. Muitas são as referências feitas às civilizações antigas, considerando, por exemplo, as mensagens escritas, utilizadas para os ensinamentos sobre o cristianismo como a primeira iniciativa educacional a distância.

De lá para cá, inúmeras transformações políticas, sociais, históricas, econômicas e educacionais ocorreram na situação de ensino e aprendizagem entre professor e alunos, afetando os discursos e a subjetividade de todos os envolvidos com a educação. Todavia alguns relatos que podem ser considerados historicamente significativos serão tratados nesta seção.

Nunes (2009), em seu artigo *A História da EaD no mundo*, relata que, provavelmente, a primeira notícia registrada sobre a introdução desta nova modalidade de ensino a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Phillips, em 20 de março de 1728, na *Gazette* de Boston, Estados Unidos, que enviava as lições aos seus alunos inscritos semanalmente.

Em 1840, um curso de taquigrafia por correspondência foi ofertado por Isaac Pitman e cursos preparatórios para concursos públicos foram oferecidos por E. Skerry's em 1880, e, no ano seguinte, um curso sobre segurança de minas, que teve Thomas J. Foster como organizador, foi ofertado seguindo um fluxo de adesão a uma nova modalidade educacional (NUNES, 2009).

Na Inglaterra, em 1880, há relatos de uma tentativa para estabelecer um curso por correspondência, com direito a diploma, mas esta metodologia não foi aceita pelas autoridades locais e, os autores da proposta encontraram nos Estados Unidos aceitação, na Universidade de Chicago, para colocar em prática suas ideias. Surge, então, o primeiro curso universitário EaD nessa instituição cujo material didático era enviado pelo correio (FARIA; SALVADORI, 2010).

O período desde sua primeira experiência no período de 1728 até meados de 1970 é considerado como a primeira geração do EaD, com forte característica no estudo por correspondência e pouca interação entre alunos e professores, limitando-se apenas aos

exames. Os alunos recebiam o material impresso para os estudos acompanhados de exercícios de fixação.

Outro fato marcante sobre o EaD foi em 1906, quando a *Calvert School* em Baltimore, Estados Unidos, tornou-se a primeira escola primária a oferecer cursos por correspondência (FARIA; SALVADORI, 2010).

O *Japanese Public Broadcasting Service* inicia, em 1935, seus programas escolares pelo rádio como complemento e enriquecimento da escola oficial. Em 1947, inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne (NUNES, 2009).

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

A partir de 1960, inicia-se a chamada segunda geração do EaD, que se estenderia até 1990. Marcada por mudanças econômicas e sociais, a década de 60 foi um período de transição, a partir de novos modelos de produção industrial que surgiram, bem como novas formas de organização do trabalho, geradas pelo avanço tecnológico, influenciando o surgimento de novas concepções educacionais (MENEZES, 2018). A característica desta segunda geração do EaD é a integração dos meios de comunicação audiovisuais (o rádio e a televisão). Como resultado, são criadas as universidades abertas em alguns países das Américas e em vários países europeus.

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

Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância. Em 1988, nasce a Fundação da Universidade Aberta, em Portugal e, em 1990, a Fundação Europeia de Educação a Distância foi criada; a segunda baseada na declaração de Budapeste e no relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia. A integração dos recursos tecnológicos ao ensino levou à institucionalização da educação a distância, e a *Open University* na Inglaterra é, atualmente, referência mundial nessa metodologia de educação a distância, com cerca de cem mil alunos (NUNES, 2009).

Apresentamos a seguir um histórico cronológico do desenvolvimento do EaD no mundo:

QUADRO 2. Principais fatos do EaD pelo mundo até os anos 90

Ano	Aulas e cursos por correspondência	País
1728	Anúncio de aulas de correspondência	Estados Unidos
1840	Aulas de taquigrafia	Estados Unidos
1880	Curso sobre segurança de minas	Estados Unidos
1880	1º curso universitário	Estados Unidos
1906	1ª. Escola primária	Estados Unidos
1935	Programas escolares como complemento de escolas regulares	Japão - rádio
1947	Aulas de matérias literárias	França- rádio
1956	Programas educativos pela televisão	Estados Unidos
1960	Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação	Argentina
1968	Universidade do Pacífico Sul	Doze países da Oceania.
1969	Fundação da Universidade Aberta	Reino Unido
1971	Universidade Aberta Britânica	Reino Unido
1972	Universidade Nacional de Educação a Distância	Espanha
1977	Fundação da Universidade Nacional Aberta	Venezuela
1978	Universidade Estadual a Distância	Costa Rica
1984	Universidade Aberta.	Holanda
1985	Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência e Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi	Índia
1987	Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.	
1988	Universidade Aberta de Portugal	Portugal
1990	Fundação Europeia de Educação a Distância	Budapeste

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nas referências citadas

As novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) através do computador e a expansão e popularização do uso da internet, sem dúvida, ampliaram as possibilidades de flexibilização do tempo, dinamizando o ensino e a aprendizagem e aumentando a credibilidade e o reconhecimento acadêmico. Portanto, esta terceira fase, que vem de 1990 até os dias de hoje traz profundas mudanças nas relações entre professor e aluno, bem como nas relações destes com o ensino.

Segundo Guarezzi e Matos (2009), a maioria dos estudiosos afirmou que os objetivos e estratégias do EaD estão sendo redefinidos, de acordo com paradigmas pós-modernos, cuja concepção está voltada para inovação, mediação, interação e criação.

Vale salientar que para Guarezzi e Matos (2009),

Autores como Guarezi (2004), Preti (1996), Aretio (1994) e Nunes (1993-1994) veem nas experiências mais recentes que as novas formas de EaD buscam atender às diversidades de currículos e de estudantes e procuram responder às demandas nacionais, regionais e locais, sem se afastarem completamente dos fatores econômicos. Isso ocorre porque os interesses públicos e privados organizam-se para atender a esse mercado que vê a educação como mercadoria (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 34).

Pensando com Foucault (2017b), podemos dizer que tais transformações vêm ocorrendo lentamente ao longo do tempo, sem uma ruptura abrupta, mas sustentadas por regimes de verdade advindos do pensamento neoliberal. Ademais, Foucault explica que (2017b, p. 53), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros dos falsos”, fazendo emergir daí os sujeitos necessários para que a sociedade continue existindo.

Na próxima seção, trataremos o percurso do EaD no nosso país, desde o seu aparecimento até os dias de hoje e o seu desenvolvimento por meio de dados estatísticos obtidos no último censo, 2019.

1.6 O EaD no Brasil

Há registros históricos que apontam o Brasil como um país marcado por uma trajetória exitosa na modalidade de ensino a distância, apesar da ausência de políticas públicas para o setor que acarretaram momentos de estagnação no país, enquanto outras nações avançaram (ALVES, 2009).

As pesquisas foram realizadas em diversas fontes: Alves (2009); Alves (2011); Hermida e Bonfim (2006) e nos permitiram elaborar o quadro abaixo, trazendo um resumo do desenvolvimento do EaD no Brasil desde seu surgimento até os anos 2000. A partir dessa data, pontuamos os fatos relacionados ao EaD que se façam pertinentes.

QUADRO 3. Surgimento e desenvolvimento do EaD no Brasil

Ano/ década	Registros históricos
1904	Cursos por correspondência filiados às Escolas Internacionais (Estados Unidos);
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro com cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia;
1939	Instituto Rádio Monitor (São Paulo);
1941	Instituto Universal Brasileiro com cursos profissionalizantes;
Década 50	Universidade do Ar (SESC; SENAC); O Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA); Movimento Nacional de Educação Básica (MEB)
Década 60	Movimento Nacional de Educação de Base; Canais VHF e UHF para a TV Educativa da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa na UFRJ; Fundação Padre Landell de Moura; Fundação Maranhense de Televisão Educativa; Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (SATE)
Década 70	Associação Brasileira de Teleducação (ABT); Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva; Educação supletiva a distância (Fundação Roberto Marinho); Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL); Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares; Projeto Piloto de Teledidática da TVE; Projetos Logos (MEC) ³¹ ; Telecurso do 2º grau; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/ MEC; Projeto Conquista; Programas de alfabetização (Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL)
Década 80	Cursos de extensão a distância pela Universidade de Brasília; Curso de Pós-graduação Tutorial a distância; TV Educativa de Mato Grosso do Sul; Projeto Ipê; TV Cultura de São Paulo; Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.
Década 90	Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante (Fundação Roberto Marinho e Senai); TV Escola – Um salto para o Futuro; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Canal Futura – canal do conhecimento; Criação do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED); Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD); PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício).
A partir de 2000	UniRede, Rede de Educação Superior a Distância;
2004	Programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD (MEC). Proletramento e o Mídias na Educação;
2005	Universidade Aberta do Brasil (MEC e estados e municípios);
2011	Secretaria de Educação a Distância é extinta;

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nas referências citadas acima

³¹ Então, Ministério da Educação e Cultura, até o desdobramento dos ministérios

Com mais de cem anos de história no Brasil, o EaD, que vem do ensino por correspondência e vai até a Universidade, em 2017, já atendia mais de 1,7 milhão de alunos, representando 21,2 % de graduação no país. Os mais novos dados do Censo apresentam que um de cada três estudantes está fazendo graduação a distância e que, em dez anos, o crescimento do EaD foi de 226% contra 19% da modalidade presencial, de acordo com o MEC (INEP, 2020).

Os dados que merecem atenção são os que se referem ao número crescente de cursos de graduação EaD; o número de alunos ingressantes nas redes públicas e privadas nas modalidades de ensino presencial e EaD; as estatísticas da educação superior por modalidade de ensino demonstrando, principalmente, os ingressantes e os concluintes; o número decrescente de matrículas nos cursos presenciais e os 893 municípios brasileiros, por meio de *campi* com cursos presenciais ou de polos EAD. São 94 municípios na região Norte; 298, no Nordeste; 244, no Sudeste; 172, no Sul; e 85, no Centro-Oeste.

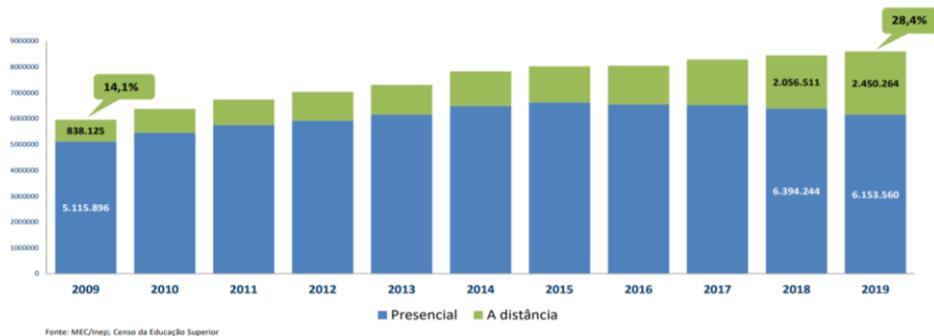
Os gráficos abaixo demonstram o crescimento da modalidade EaD em comparação com o ensino presencial. Tais informações são resultantes do Censo da Educação Superior (2019), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC).

GRÁFICO 1. Número de ingressantes por rede e modalidade de ensino



FONTE: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2020, p. 33.

GRÁFICO 2. Educação superior por modalidade de curso e ensino.



FONTE: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2020, p. 22.

De acordo com o censo de 2019 (INEP, 2020), em 2009, a modalidade EaD representava 14,1% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2018, o EaD ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos, e, em 2019, já tem 28,4% dos alunos de graduação no país. Desde 2015, o número de matrículas na modalidade presencial vem caindo.

GRÁFICO 3. Evolução do número de cursos de graduação em EaD.

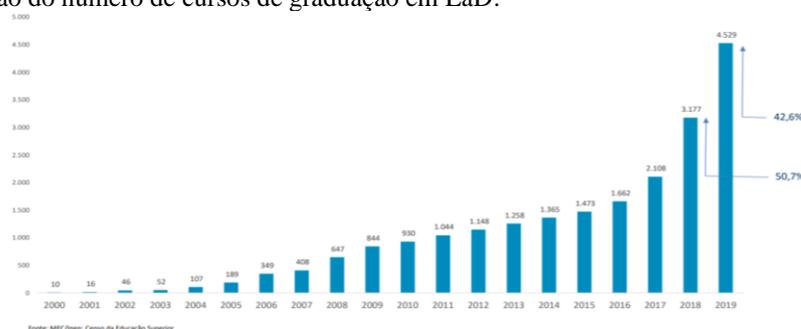
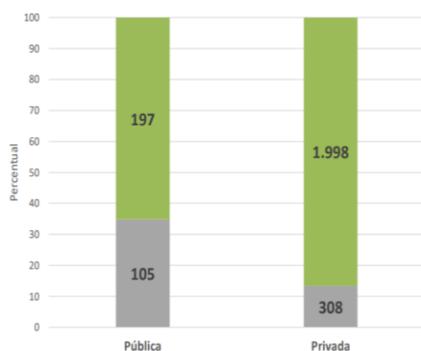
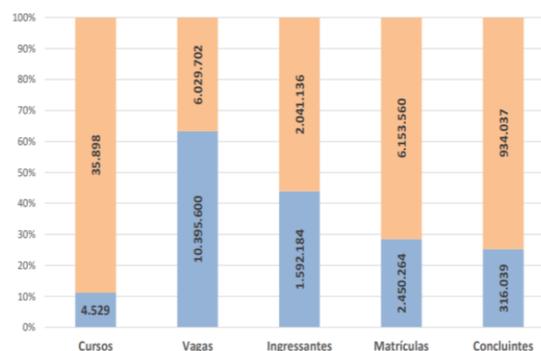


GRÁFICO 4 – Estatísticas da educação superior por modalidade de ensino.

Instituições de educação superior, por modalidade de oferta de cursos, segundo a categoria administrativa Brasil 2019



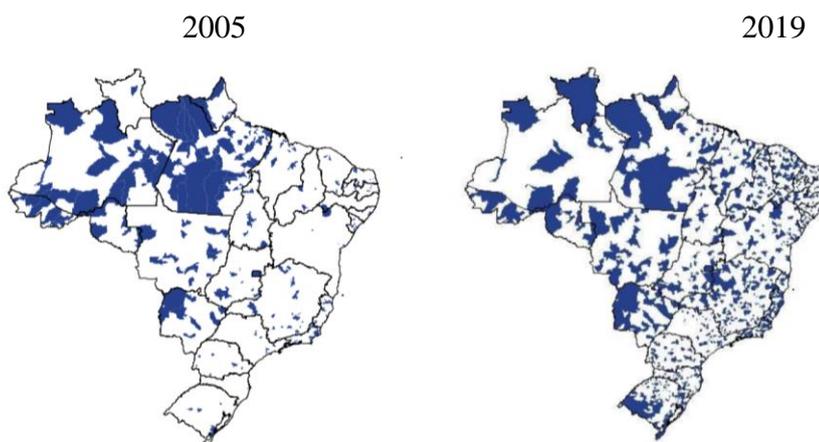
Estatísticas da educação superior por modalidade de ensino - Brasil 2019



FONTE: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2020, p. 31.

De acordo com o quadro abaixo, em 2005, a matrícula na rede federal está presente em 893 municípios brasileiros, por meio de campi com cursos presenciais ou de polos EaD. Em 2019, são 94 municípios na região Norte; 298, no Nordeste; 244, no Sudeste; 172, no Sul; e 85, no Centro-Oeste.

GRÁFICO 5. Municípios brasileiros com cursos presenciais ou de polos EaD.



FONTE: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2020, p. 24.

Costa (2017), em seu levantamento sobre as concepções e o histórico da legislação, observa que os autores e as leis apresentam o mesmo ponto de vista de que o EaD seria uma modalidade mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), cujo objetivo seria servir de intermediário entre professores e estudantes, separados tanto no espaço quanto no tempo a partir de ferramentas, como chat, fórum, videoconferência e outros, as TICs teriam a função de promover uma aprendizagem colaborativa e significativa.

Podemos considerar que, no Brasil, essa modalidade de ensino passou por vários momentos históricos, desde os cursos via correspondência até o atual, denominada de quinta geração, cujos cursos são on-line, baseados em tecnologias da internet. Esse período é conhecido como Período Moderno do EaD.

Segundo Costa (2017), o EaD possui uma ampla legislação emitida pelo MEC, a qual regulamenta, primeiramente, o que foi estabelecido no artigo 80 da LDB, por meio da publicação do Decreto nº 5.622/05. A partir deste Decreto, várias outras legislações foram publicadas, como por exemplo, as Referências de Qualidade para Educação

Superior a Distância³², que definem princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade para as instituições que ofereçam cursos na modalidade a distância, a fim de consolidar ainda mais essa modalidade de ensino. De acordo com Costa (2017), tal amparo legal, coloca o EaD em lugar de destaque no ensino brasileiro, junto com a modalidade presencial.

O EaD poderá trazer contribuições importantes, significativas para a educação em geral, pois vivemos em um país continental e sabemos das dificuldades que muitos alunos enfrentam para terem acesso aos estudos, pelo fato de estarem muito distantes de instituições de ensino. Por outro lado, esse país continental possui uma desigualdade social muito grande que inviabiliza o uso das TICs pelos alunos devido à falta de recursos econômicos e sociais das instituições, e principalmente dos familiares.

A pequena retrospectiva histórica aqui trazida é importante para entendermos como o EaD se desenvolveu ao longo do tempo e para podermos avaliar o potencial que essa modalidade possui, dando a oportunidade de refletirmos para nos posicionarmos frente aos desafios que ela nos proporciona.

Finalizamos este capítulo em que foram apresentadas discussões relacionadas ao neoliberalismo e à educação; ao mal-estar a que estamos expostos e a uma sociedade que nos torna cansados; tratamos da questão do ensino, educação ou informações/instruções a distância e que atinge mais especificamente o papel do professor no EaD e, por conseguinte, a nossa opção por denominar a modalidade de Ensino a Distância e não Educação. Fizemos um rápido percurso sobre o EaD no mundo e no Brasil, juntamente com alguns dados estatísticos para que se possa vislumbrar o panorama de aceitação dessa modalidade em nosso país.

Passamos ao capítulo 2 que tratará do aporte teórico deste estudo, sustentação para a análise do corpus da pesquisa. Um capítulo de suma importância, uma vez que discute as relações de poder-saber em que estamos inseridos, cujos regimes de verdade vão nos subjetivando e produzindo os sujeitos necessários para que essa sociedade se mantenha. No entanto, ao final deste capítulo, traremos o pensamento de Foucault sobre algumas técnicas de si, em que o sujeito se configura como sendo o agente de algumas práticas de liberdade para si mesmo e para os outros.

³² <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1>

CAPÍTULO 2 – O PODER-SABER, O SUJEITO, OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E “A ESCRITA DE SI”

No decorrer deste capítulo, procuramos levantar subsídios para a análise dos dizeres dos sujeitos participantes desta tese. Faremos um breve percurso sobre a construção teórica de Foucault, atravessando diferentes momentos, no interior das quais residem certas problemáticas predominantes e determinados conceitos emergem. Apresentaremos a noção da forte relação entre poder-saber, de sujeito e os modos de subjetivação, a fim de melhor compreender os processos de sujeição e de subjetivação a que estamos expostos dentro dos regimes de verdade de nossa sociedade. A imbricação de tais conceitos que se cruzam irá incidir sobre a “escrita de si”, um dos modos de constituição do sujeito e sobre a escuta, uma maneira de exercitar a “arte da existência”, entendida como uma busca de transformação e de modificação de si.

2.1 Pensando com os três Foucaults

Buscar no pensamento de Foucault soluções, remédio ou mesmo método ou teoria, é simplificar, generalizar e desconsiderar o que o filósofo possui de mais inspirador: “ser um grande estimulador, um mobilizador para o nosso pensamento e nossas ações” (VEIGA-NETO, 2007, p. 16).

Ao longo de sua extensa obra, desde a *História da Loucura*³³ (1961) até *Coragem da Verdade* (1984), não vamos encontrar em Foucault um método, uma teoria. Ele nos abastece com teorizações, entendendo que a teorização já carrega em si uma visão de mundo, na qual ou a partir da qual se determinam os problemas a serem pesquisados ou resolvidos (VEIGA-NETO, 2007), enquanto a teoria encontra-se dentro de um certo horizonte teórico “que deve obedecer às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um dos nossos discursos” (FOUCAULT, 2004a, p. 35).

³³ História da loucura na Idade clássica. Trad. José Teixeira Coelho Netto. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Devemos ter o cuidado de não falar em um método, pois para o pensamento foucaultiano, essa palavra está carregada de uma conotação bastante rígida. Assim, quanto à sua analítica, a herança que ele nos deixou em seus estudos históricos, construídos a partir de variadas ferramentas, pode ser usada em nossas pesquisas, tanto sociais quanto educacionais, como o estudo que apresento nesta tese.

A maior parte dos comentaristas costuma tentar sistematizar e periodizar o pensamento contido na obra de Foucault em três fases, eixos ou domínios: arqueologia, genealogia e ética, que combinam critérios metodológicos, cronológicos, correspondentes a uma ampla temática. É importante ressaltar que essas fases não terminam e nem começam de modo abrupto. Como em qualquer movimento das manifestações humanas - e aí estamos nos referindo às artes, por exemplo - há mudanças lentas entre um período e outro que demonstram interferências tanto no antecedente quanto no que sucede e vice-versa.

Gregolin (2006) traz uma análise desses três momentos de Foucault, ressaltando que ele faz um balanço dos objetivos de sua investigação desde os anos 1960 e seu desejo foi sempre produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano. Segundo Gregolin (2006), pelos três momentos, que aqui serão expostos, perpassa a produção histórica das subjetividades. Deve-se ressaltar que Foucault não faz tal divisão e que elas estão imbricadas, tendo o sujeito como eixo.

Desta forma, podemos dizer que a obra de Foucault pode ser resumida da seguinte forma: “uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura” (FOUCAULT, 1995, p. 231), pois para o filósofo, o sujeito é uma construção que se deu a partir de três modos de subjetivação.

Em um primeiro momento, Foucault faz uma arqueologia da história dos saberes que embasam a cultura ocidental. Ele pesquisa os discursos que transmitem as ciências e o subsolo epistemológico do qual esses saberes emergem, mas tendo como efeito a objetivação do sujeito. Nessa fase, sua busca está voltada para uma escavação vertical para entender como e por que os saberes aparecem e se transformam. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 49), “a história arqueológica não se opõe propriamente à epistemologia: de certa forma, aceita-a naquilo que essa é e pode ser: uma reflexão elaborada por dentro do conhecimento científico”. Algumas de suas obras desse momento vão de *História da*

loucura (1961), até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* (1963)³⁴ e *As palavras e as coisas*³⁵ (1966).

No segundo momento, no qual nos ateremos um pouco mais, em virtude de apresentar subsídios importantes para as análises dos dizeres dos sujeitos participantes desta pesquisa, Foucault volta sua atenção para o poder nas articulações entre os poderes e os saberes, tentando explicar como os saberes são produzidos. Surge, então, a ideia de que o poder se pulveriza na sociedade, a partir de lutas cotidianas. Desta forma, entendemos que o poder não está localizado em instâncias superiores, mas constituem micropoderes que se encontram em toda a trama da sociedade. Mediante tal perspectiva, o que nos resta é examinar como se dão os mecanismos de controle do poder disseminados em vários dispositivos sociais: a medicina, o hospital, a prisão, o hospício, o corpo, a sexualidade, a confissão, a geografia e a economia, dentre outros. Essas instituições partiram para uma “docilização” dos corpos por meio de disciplinarização e não mais castigos e violências corporais como em *Vigiar e Punir* (1975). Foi principalmente nesse curso e nos que ministrou a partir de 1970: a *Ordem do discurso* (1971); *História da sexualidade I: a vontade de saber*³⁶ (2015) que Foucault vai demonstrar novas técnicas de poder que tomavam os corpos dos indivíduos e resultavam em efeitos de verdade, produzidos no interior dos discursos.

Vale lembrar que Foucault ressalta que a disciplina fabrica corpos dóceis, no entanto, esse amoldamento não se trata de algo imposto, feito à força, mas com o consentimento daquele que recebe a ação. “O que é notável no poder disciplinar é que ele atua ao nível dos corpos e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo - no eixo corporal – quanto no eixo dos saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71). A ideia que advém da força do poder sobre os corpos é que ela se torna naturalmente necessária em toda a sociedade, produzindo os sujeitos imprescindível para que essa sociedade se mantenha.

Depois da investigação sobre o poder disciplinar, a análise genealógica de Foucault encontrou outros caminhos. O filósofo descobriu que a sexualidade pode ser considerada como um dispositivo de controle, que se realiza por uma “biopolítica da população, pela

³⁴ O nascimento da clínica. Trad. Roberto Machado. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

³⁵ As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

³⁶ História da sexualidade I: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

relação e por um biopoder que age sobre a espécie humana, sobre o corpo como espécie, com o objetivo de assegurar sua existência” (MACHADO, 2017b, p. 29).

Dentro desse momento do pensamento de Foucault sobre as relações de poder na sociedade, torna-se importante ressaltar que para ele, “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2017b, p. 51). Dessa forma, entende-se que estamos acoplados a processos de estrutura de poder que produzem verdades por meio das ciências humanas, biológicas, médicas, da economia e da estatística. O surgimento desses regimes discursivos, que são acolhidos pela sociedade e são chancelados como verdadeiros, manifestam-se nas práticas sociais em que tais discursos perpassam. Assim, cada sociedade cria seus regimes de verdade que podem ser definidos como:

os tipos de discurso que ela (a sociedade) acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2017b, p. 52).

Nesse sentido, podemos compreender que os regimes de verdade são campos estratégicos dentro dos quais são produzidas as verdades necessárias para o funcionamento das relações de poder dentro de cada sociedade. É nesse movimento que a subjetivação acontece. No entanto, esses regimes de verdade são históricos, contingentes e, como tal, estamos vinculados a esses regimes temporariamente, além do que a subjetivação pode significar uma reação, uma contraconduta, pois não há vínculo permanente que nos faça ser obrigados a nos rendermos às verdades que advém da sociedade e o sujeito é um processo. É isso que o seu pensamento vai nos trazendo, à medida que Foucault vai chegando no seu último momento.

Da confluência das relações de poder com as ciências, com as práticas de coerção através das instituições, as quais formam os regimes de verdade, são produzidos os sujeitos de que nos fala Foucault e que é tematizado no terceiro momento do seu pensamento, como o sujeito que volta para si mesmo.

O terceiro momento do pensamento de Foucault, a partir dos últimos anos da década de 1970, aparece em entrevistas e várias conferências. Apesar de tomar a sexualidade como estudo, para ele, não interessa estudar os comportamentos, as condutas e as práticas em si; ela (a sexualidade) interessa por ser um modo, um caminho, muito importante de experimentar a subjetivação, como seres de desejo que somos. Foucault

investiga a subjetivação, a partir das técnicas de si, da governamentalidade³⁷, do governo de si e dos outros.

Os pensamentos de Foucault, nesse terceiro momento, presentes em suas obras, convoca-nos a pensar criticamente o fato de que não precisamos estar necessariamente vinculados aos regimes de verdade que nos são impostos, nem mesmo precisamos moldar a nossa subjetividade e nosso modo de vida com base nelas. Isso não significa que sejamos autônomos, porque não há sujeito fora dos processos de sujeição. É apenas um alerta de que podemos dentro de nossas microestruturas sociais nos permitir agir diferentemente por meio de formas de resistência que somente acontecem porque o poder não é apenas coercitivo, não nos priva, pelo contrário, ele produz saberes, ele se exerce sobre os nossos corpos para nos aprimorar e não para nos mutilar. Para tal, Foucault dedicou-se aos estudos das “artes da existência e das “técnicas de si, as quais ele define como:

[...] as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2004b p. 198, 199).

Algumas das principais obras de Foucault que espelham esse momento são: *História da Sexualidade I – A Vontade de Saber* (1976), *Hermenêutica do sujeito* (1982), *História da Sexualidade II – O Uso dos Prazeres*³⁸ (1984), *História da Sexualidade III – O Cuidado de Si* (1984), e a coletânea, em dez volumes³⁹, *Ditos e Escritos*, em especial o volume V, *Ética, Sexualidade, Política* (2004b).

Tentando compreender o pensamento foucaultiano acerca do sujeito, uma vez que este “é o lugar para onde Foucault olhará na construção de sua obra, pois ele é seu objeto enquanto objeto de saber, seja enquanto objeto do poder, seja enquanto objeto de construção identitária” (GREGOLIN, 2006, p. 58), na próxima seção, apresentaremos os modos de subjetivação.

³⁷ O conceito de governamentalidade, desenvolvido por Foucault (2008), compreende um conjunto de saberes, práticas discursivas que têm como alvo a população, a economia, a política e os mecanismos de segurança.

³⁸ *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

³⁹ A versão original, publicada na França em 1984, está dividida em 4 volumes. No Brasil, a obra foi dividida em 10 volumes.

2.2 O sujeito e os modos de subjetivação

Dentro do campo teórico da Análise de Discurso (AD), alguns conceitos ganham destaque desde sua inauguração, dentre eles, o de sujeito. Ao falarmos em sujeito discursivo, estamos anunciando teoricamente o lugar do qual o estamos conceituando, pois este difere dos outros sujeitos de outros campos teóricos, por exemplo, o sujeito gramatical, o sujeito da psicologia, das teorias da comunicação, que são tomados como ser humano, indivíduo, homem, cidadão ou até mesmo interlocutores. Todas essas nomenclaturas anunciam que esse sujeito é o sujeito do controle, que tem a ilusão de escolher o que diz.

Para avançar nesta questão, mas indo diretamente ao ponto, podemos entender o sujeito da AD, tomando como referência os estudos desenvolvidos por Pêcheux que, na primeira fase da AD de linha francesa, concebe o sujeito como assujeitado à determinada Formação discursiva (FD): “os sujeitos acreditam que utilizam seus discursos quando, na verdade, são seus servos assujeitados, seus suportes” (PÊCHEUX, 1997, p. 307).

Com o enriquecimento dos estudos da Psicanálise, a concepção de sujeito da AD de linha francesa torna-se mais ampla, pois o sujeito passa a ser visto como descentrado, dividido na/pela linguagem, interpelado pela ideologia, inscrito na história, em uma memória discursiva e marcado em seu próprio discurso.

Esse conceito de sujeito abre caminho e preocupação em colocá-lo como uma construção realizada historicamente, socialmente e discursivamente, no entanto, atenho-me ao pensamento de Foucault sobre a questão da constituição do sujeito: “se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda, por técnicas de si” (REVEL, 2005, p. 85).

Foucault (1995) confessa-se um questionador do sujeito ao construir sua obra, sendo este o seu objeto, enquanto objeto do saber, enquanto objeto de poder e enquanto objeto de si mesmo.

Gostaria de inicialmente dizer qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos 20 anos. Não foi o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar as bases para tal análise. Procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura; tratei nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. [...] Não é, portanto, o

poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral das minhas investigações (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Ao tratar do sujeito sob o olhar foucaultiano, Gregolin (2006, p. 59) também salienta que para o filósofo, “o sujeito é o resultado de uma produção que se dá no interior do espaço limitado pelos três eixos da antologia do presente (os eixos do ser-saber, do ser-poder e do ser-si)”. Diante disso, temos uma concepção de sujeito construído historicamente pelas práticas discursivas, emergindo na intersecção entre os discursos e a sociedade historicamente situados.

Ao embrenhar-se nesse campo para investigar o sujeito, Foucault analisa a sociedade disciplinar, investiga como o sujeito moderno é constituído nas redes de poder-saber, na biopolítica e no governo de si e dos outros, resgatando os gregos e suas práticas de “cuidado de si”. Essas investigações tiveram como objetivo compreender como são constituídos os modos de subjetivação e como se disseminam.

Seguindo essa linha de pensamento de Foucault, torna-se importante compreender o sujeito moderno, sujeito esse que traz em sua etimologia, na sua origem latina, *subjectus a*, aquele que está situado abaixo, que se sujeita a.

Esse é o sentido que o sujeito adquiriu na Modernidade e é a maneira que Foucault o toma. Ele se despede do sujeito “desde sempre aí” da modernidade e coloca-o bem distante do “eu pensante” de Descartes, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico (VEIGA-NETO, 2007, p. 108). O sujeito não é mais um indivíduo, mas é aquele se subjeta às tramas das relações de poder-saber; é aquele que se vê, que se julga e que estabelece relações consigo mesmo por meio das práticas e das técnicas de si.

Dessa forma, pode-se entender a subjetivação como um processo, uma produção que acontece a partir da nossa relação com o outro, consigo, com a natureza e com os acontecimentos. Enfim, com tudo aquilo que produz efeito nos corpos e nos modos de vida, pois, conforme dito anteriormente, o sujeito não é algo pronto, acabado; ele é constituído por uma verdade, não pela origem da verdade, mas por muitas verdades, então pode-se falar em subjetivação ou modos de subjetivação.

Dentro dessa perspectiva, apoiamo-nos no pensamento de Foucault sobre a questão da verdade. Revel (2005) aborda o seguinte questionamento feito por Foucault: “não é mais: qual o caminho certo da verdade? Mas, qual foi o caminho fortuito da verdade?” (REVEL, 2005, p. 86). Como indica Foucault em seu questionamento, não existe um único caminho para se chegar à verdade, pois ela não é absoluta, universal e

não há um discurso verdadeiro. Como os discursos estão atrelados ao saber-poder, muitas verdades e vontades de verdade aparecem e o discurso é uma das suas formas de propagação. Daí, a pergunta acima citada desvia o seu foco, interrogando não o caminho certo para se chegar à verdade, mas aquele melhor sucedido.

Foucault (2017b), explica que

a ‘economia política’ da verdade tem cinco características historicamente importantes: a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto de várias formas de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação e de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debates políticos e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’) (FOUCAULT, 2017b, p. 52).

Nesse sentido, Foucault (2017b) esclarece que a verdade é produzida e regulamentada pelo poder e cada sociedade possui suas próprias verdades, sua política de verdade, seus regimes de verdade, verdades essas produzidas e transmitidas por meios adequados para que as mesmas sejam disseminadas, circulando na educação e num âmbito social grande, predominantemente, nas universidades, nos livros, nos meios de comunicação e na força militar.

Ainda, segundo Foucault (2017b), sobre o tema da verdade, ele esclarece que “a verdade é um conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder [...] em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha” (FOUCAULT, 2017b, p. 53). Portanto, a verdade não está inscrita em nenhuma realidade específica, não é descoberta, é sempre produzida, gerando processos de constituição de subjetividade.

Percebemos, então, que os modos de subjetivação sofreram várias transformações no decorrer dos tempos, desde a sociedade disciplinar; porém Foucault, interessado em continuar suas investigações para compreender a problemática da produção dos sujeitos nos dias atuais, identifica também as lutas e as resistências como novo modo de subjetivação. Dentro dessa perspectiva, portanto, o sujeito é entendido como uma construção frente às forças exteriores, que passam a afetar internamente cada um de nós em um movimento que não é cristalizado, nem imutável. Os movimentos que emergem

internamente, advindos dessas forças externas, do encontro com o outro e consigo mesmo são os modos de subjetivação do sujeito.

Partindo do conceito foucaultiano de sujeito, concebido como aquele que se constitui à medida que as forças do poder e da sociedade lhe são impostas, entende-se o sujeito como aquele que sofre os efeitos dessas ações e, assim, são atribuídos sentidos diferentes por cada um de nós, sentidos esses que se constituem como singularidades.

Ao focalizar os modos de subjetivação em sua obra, Foucault (2004b) atribui à escrita para si e para outrem a função *ethopoiética*, no sentido de destiná-la à promoção do *ethos*, pois ela pode permitir a ascese (exercício espiritual) que leva à constituição do sujeito moral.

Diante do exposto e com o objetivo que este estudo seja melhor construído teoricamente, na próxima seção, abordaremos sobre a “escrita de si” que constitui uma forma de subjetivação, uma prática de si, uma das formas de cuidado de si e que Foucault destaca que gira em torno de uma atividade de palavra e de escrita para consigo e com o outro.

2.3 “A escrita de si”: uma forma de subjetivação

A “escrita de si” para Foucault é o exercício constante de um pensar sobre si mesmo que a escrita possibilita. Não tem a ver com uma das modalidades da linguística, mas é um falar sobre si mesmo, sobre o eu, sobre como o sujeito se constitui. Este tema é enfatizado no livro, *O que é um autor?*⁴⁰, publicado em 1974. É dentro deste campo conceitual que a escrita de si aparece, revelando um movimento interior do indivíduo, nos quais movimentos do pensamento emergem e relações entre o indivíduo e os documentos são estabelecidas. Michel Foucault (2004b) encontrou na escrita de si um modo de subjetivação. O autor traz nesses estudos as primeiras manifestações textuais do eu.

A Escrita de Si foi publicada em fevereiro de 1983 (um ano e cinco meses antes de sua morte). Essa obra, embora um texto menor, juntamente com mais cinco artigos,

⁴⁰ O que é um autor? In: Ditos & Escritos vol. III. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Organização de Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

faz parte de um conjunto de textos, *Ditos e Escritos V*, em que o autor questiona a subjetividade.

Foucault (2004b) desloca-se até a Antiguidade clássica com o objetivo de abordar textos que mostrassem a conduta do homem grego e apresenta algumas formas de constituição de si por meio da escrita. Como o próprio autor explica na introdução, “essas páginas fazem parte de uma série de estudos sobre as artes de si mesmo, ou seja, sobre a estética da existência e o domínio de si e dos outros” (FOUCAULT, 2004b, p. 144). A escrita insere-se como prática de cuidado voltada para os pensamentos e sendo exercitada através dos registros do que foi lido, ouvido, sentido e vivenciado e, como tal, constitui-se como uma memória material e que passa a constituir parte do próprio autor.

A princípio, as anotações dos pensamentos e ações, consideradas como escrita de si, tinham como objetivo “sua estreita ligação com a corporação de companheiros, seu grau de aplicação aos movimentos do pensamento, seu papel de prova da verdade” (FOUCAULT, 2004b, p. 145-146). A escrita era considerada, de alguma forma, um elemento importante para a vida ascética, pois nenhuma técnica ou habilidade para aprender a arte de viver poderia ser adquirida sem exercícios constantes.

O papel dos cadernos de anotações mudou quando esses foram retomados como uma narrativa de si pelos cristãos. Sua primeira referência é o texto *Vita Antonii*⁴¹, um dos textos mais antigos cristãos sobre a escrita espiritual, consistindo de anotação e escrita das ações e pensamentos, como se fosse uma confissão. Foucault considera que “esse texto torna possível detectar de forma retrospectiva alguns dos aspectos que a função da escrita vai desempenhar na cultura filosófica sobre si antes do cristianismo” (MOTTA, 2004b, p. LV).

A escrita também possuía o “sentido de complementaridade com a anacorese⁴²” (FOUCAULT, 2004b, p. 145), abrandando a solidão, pois o fato de se obrigar a escrever, essa prática poderia preencher uma lacuna: a presença de um diretor espiritual. Em outras analogias, a escrita teria o papel de censor, muito próximo da confissão ao diretor espiritual (FOUCAULT, 2004b) e, também, poderia ser considerada como uma arma no

⁴¹ Santo Antão é considerado um modelo de cristão perfeito, segundo a *Vita Antonii* de Santo Atanásio. Retrata o que representou Santo Antão na vida de Santo Antônio. O texto é considerado como uma arma no combate espiritual: enquanto o demônio é uma força que engana e que faz com que nos enganemos sobre nós mesmos, a escrita se constitui um teste e uma espécie de pedra de toque: ao trazer a luz, dissipa-se a sombra interna onde as tramas inimigas são tecidas (FOUCAULT, 1995, p. 274).

⁴² Anakhóresis (anacorese) retiro em si mesmo para sustentar as provações dolorosas e difíceis, ou ainda, resistir às tentações que possam advir (FOUCAULT, 2004b).

combate espiritual, “revelando os movimentos do pensamento, ela dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 2004b, p. 145). Portanto, a escrita de si, inicialmente, possuía essa característica de escrita espiritual.

Foucault (2014) destaca que “em torno dos cuidados consigo, toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem” (FOUCAULT, 2014, p. 66-67). A escrita, como prática do cuidado de si, não é, portanto, uma atividade solitária. Há sempre a ajuda de outro que se coloca como guia espiritual, apto a cuidar de si e, também, dirige e conduz aquele que necessita. O cuidado de si está “intrinsecamente ligado a um serviço de alma que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (FOUCAULT, 2014, p. 69-70).

Em *A Escrita de Si*, Foucault evidencia os ensinamentos de Sêneca e Epíteto sobre a importância da escrita, sendo que o primeiro afirmava que “é preciso ler, mas também escrever” (FOUCAULT, 2004b, p. 143) e o segundo, o qual só se dedicou a um ensino oral, insiste sobre o papel da escrita como exercício pessoal. Em seu texto, segundo Foucault (2004b), Epíteto relaciona a escrita a duas maneiras distintas, como se fossem ginásticas do pensamento: a primeira delas, linear, que vai da meditação ao ato de escrever; a segunda, seria circular: a meditação antecede a escrita que, por sua vez, revigora a meditação. No entanto, Foucault reconhece que seja qual for o ciclo de exercício em que ela ocorra, a escrita será sempre uma fase primordial no processo de práticas e disciplinas para o autocontrole do corpo e do espírito em busca da verdade, a *asceses*. O filósofo enfatiza que a escrita como elemento de treinamento de si possui uma função *etopoiética*⁴³, definida por Plutarco “como operadora da transformação da verdade em *êthos*, isto é, ao escrever de si o sujeito considera a forma como ele é visto pelo outro” (FOUCAULT, 2004b, p. 144).

Desse modo, a escrita de si pode ser vista como o olhar do outro sobre si, segundo Foucault (2004b), e está presente nos *hypomnêmata* e nas correspondências. No entanto, tais formas de escrita são analisadas com o objetivo de ver as relações do sujeito consigo mesmo e refere-se ao fato de saber distinguir entre os conhecimentos que favorecem as transformações daqueles que são tidos como inúteis, ou seja, que não possibilitam transformações substanciais no sujeito (FOUCAULT, 2004b).

⁴³ *Etopoiética*, definida por Plutarco, educador do período greco-romano, como um exercício de si, que transforma o sujeito e suas ações no mundo em que vive. (FOUCAULT, 2004b).

Foucault (2004b) traz uma análise detalhada dos *hypomnêmata*, importante quesito para a subjetivação do discurso. Segundo o autor, tais textos podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam como lembretes cuja utilização parecia ser comum a todo um público culto. Ali, eram anotados reflexões e pensamentos, citações, trechos de obras, exemplos de ações ou narrativas lidas. Assim, as leituras e a escrita tornavam-se como uma amálgama, um tecido e a apropriação dessas leituras tornava-se um meio para a relação consigo próprio pela escrita. Os *hypomnêmata* não poderiam ser considerados como um simples suporte à memória, seria importante tê-los prontamente à mão para serem utilizados e implantados na alma, conforme diz Sêneca. E é isso que os torna importantes nessa subjetivação do discurso. A escolha daquilo que pode ser reunido nada mais é do que a constituição de si. Nesse caso, a escrita de si é também memória.

Ademais, percebe-se a importância dada à leitura em relação à escrita de si. Para tanto, Foucault (2004b) destaca o pensamento de Sêneca: “é preciso criar no que se escreve, porém, assim como um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreve a filiação dos pensamentos que se gravaram em sua alma” (FOUCAULT, 2004b, p. 152-153).

Sêneca traz uma metáfora relacionada ao corpo humano ao explicar o papel da escrita. Para ele, a escrita e a leitura estão intimamente imbricadas e trabalham como na digestão em um corpo que se apropria do que foi ingerido e ao transcrever suas leituras, transforma-as em sua verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em força e sangue.” Assim, a leitura e a escrita não são superficiais, para que sejam transformadoras, é necessário que ultrapassem os limites da exterioridade e sejam interiorizadas tal como um remédio ou alimento ingerido.

Segundo Foucault (2004b), os *hypomnêmata* representam alguns dos meios pelos quais a alma não se dispersa com o pensamento no futuro, mas volta-se à reflexão sobre o passado. Outra forma de escrita *etopoiética*, registrada por Foucault, é a correspondência, semelhante aos *hypomnêmata*, pois permite também o exercício pessoal. Pode-se dizer que a correspondência seria um treino para aquele que escreve, fazendo no movimento da leitura uma escuta de si mesmo.

Os *hypomnêmata* constituem como prática de subjetividade, pois trazem coisas lidas, anotações para a releitura e meditação posterior. Como lembra Sêneca: “ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que se ouve o que se diz” (apud FOUCAULT, 2004b, p. 153). Quanto às correspondências compreendiam o conselho

espiritual, um consolo para quem as recebia e um preparo para uma situação semelhante para quem as enviasse. Em todas as cartas, há um exame de si e um olhar do outro, seja no exercício mental ligado à memorização, no exame de consciência, na qualidade de um modo de ser e também no ocupar-se de si mesmo. Ainda, conforme Foucault (2004b), é possível afirmar que “apesar de todos os pontos comuns, a correspondência não deve ser considerada um simples prolongamento da prática dos *hypomnêmata*” (FOUCAULT, 2004b, p.155). Escrever uma carta é “fazer o seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2004b, p.156).

Em razão desta função *etopoiética* que a escrita de si possa ter, ela envolve o cuidado de si, mas conta com a participação do outro e essa alteridade promove a constituição da subjetividade, pois “o cuidado de si é atravessado pela presença do outro: o outro como correspondente a quem escrevemos e diante de quem nos medimos, o outro como amigo que socorre, parente benfeitor” (FOUCAULT, 2018, p. 485).

Depois de acompanhar o percurso histórico que Foucault nos propõe para a elaboração de seus estudos sobre a escrita de si, como prática de si, pode-se perceber a importância de tais pesquisas para a compreensão do movimento da história na construção do sujeito.

Desde o período Helenístico até o Cristianismo, os princípios norteadores da vida moral e as práticas ascéticas estiveram em evidência. As práticas de subjetivação estudadas mantinham estreitos laços com a linguagem: a memorização e a escrita, a escuta, tidas como exercícios de si para si, tinham como propósito adquirir o *Logos* - discurso verdadeiro - e com base nisso o sujeito praticar suas ações.

Como indica Foucault, ao abordar sobre a literatura de si (diários, narrativas de si etc), “as pessoas escrevem sobre si mesmas há dois mil anos, mas não do mesmo modo” (FOUCAULT, 1995, p. 273). Salienta ainda que não basta tratar o sujeito como constituído dentro de um sistema simbólico, pois não é somente no jogo dos símbolos que o sujeito é constituído, mas em práticas verdadeiras, formadas a partir de um dizer verdadeiro em um dado momento histórico. O dizer verdadeiro nos mostra como a maneira que falamos e vivemos está ligada a um dado momento histórico que permite, ou não, que façamos ou digamos alguma coisa (FOUCAULT, 1995).

A escuta, considerada igualmente à escrita como uma técnica de si relevante da ascese, será tratada na próxima seção e justifica-se, uma vez que é dessa escuta dos dizeres dos professores que é constituído o *corpus* desta pesquisa. É da escuta, no sentido de ficar atento aos dizeres dos sujeitos, que ao falarem de si mesmos, de sua interação com os

alunos e de tudo o que envolve suas práticas educacionais, fazem emergir as singularidades e os modos de subjetivação desses sujeitos por meio daquilo que é dito, do não dito, dos lapsos e das contradições em seus discursos. Devemos ressaltar ainda que é por meio da escuta do outro e de si que poderemos encontrar a nossa verdade, aquilo em que acreditamos, como em uma ginástica mental poderá nos incitar à reflexão, à observação, ao reconhecimento de nós mesmos dentro de um campo de poder-saber.

2.4 A escuta: um exercício determinante para a constituição do sujeito

Conforme apresentado na seção anterior, Foucault (2018) aponta a escrita de si como um exemplo significativo do conjunto de estudos sobre as artes de si mesmo, da existência, do domínio de si e dos outros na Antiguidade clássica.

A *epimeléia heatoû*, constituída de práticas para consigo, para com os outros, para com o mundo e como forma de atenção ao que se pensa e ao que acontece no pensamento, levaria o sujeito a modificar-se e transformar-se. Dentre essas práticas de si, além da escrita de si, Foucault (2018) destaca a escuta, conforme mencionado, um dos elementos constitutivos do sujeito, na qual se pode ouvir os *logos*, discursos da verdade, fundado na razão e orientadores da própria vida. O exercício de tais artes, práticas ou técnicas de si permitiria ao sujeito o encontro com a verdade e o retorno da mesma sobre o sujeito.

Foucault (2018) se refere à escuta como subjetivação do verdadeiro ou da verdade, pois é pela escuta que aquilo que é ouvido se torna vida no sujeito, deixando de ser um mero discurso para se transformar em regra ou *ethos*.

Ao falar sobre a escuta, Foucault (2018, p. 297) faz alusão à cultura grega que era fundamentalmente oral, o meio pelo qual se recolhia o *logos*, o “que se diz de verdadeiro”. O filósofo explica:

A escuta será o primeiro momento deste procedimento pelo qual a verdade ouvida, a verdade escutada e recolhida como se deve, irá de algum modo entranhar-se no sujeito, incrustar-se nele e começar a tornar-se *suus* (a tornar-se sua) e a constituir assim a matriz do *êthos*. A passagem da *alétheia* ao *êthos* (do discurso verdadeiro ao que será regra fundamental de conduta) começa seguramente com a escuta (FOUCAULT, 2018, p. 298).

Incerti (2008) ao tratar do tema, a escuta e a cultura de si em Foucault, explora, a partir da noção do cuidado de si, a relação entre a escuta e verdade na Antiguidade que se estabelece como uma “cultura da escuta”, na tradição greco-romana. Ainda, segundo Incerti (2008), é possível destacar três momentos diferentes a uma “boa escuta”. O primeiro, em que há a instalação de um novo modelo pedagógico, o qual transforma a relação entre mestre e discípulo; o segundo, em que a escuta é considerada como uma forma possível de purificação dos enunciados que adentram a própria alma; e, por último, a escuta pode ser considerada como algo possível de ser ensinada e vivida no dia a dia, relacionando-a com o governo de si.

Incerti (2008) desenvolve suas reflexões sobre a prática de escutar, fazendo alusão ao pensamento de Foucault (2018) que aborda a escuta como o primeiro procedimento na ascese e na subjetivação do discurso verdadeiro, impulsionando o sujeito para a verdade. Incerti (2008) refere-se a um novo modelo pedagógico, na cultura greco-romana “em que a escuta passa a ser o principal canal de acesso à verdade; o que em uma cultura fundamentalmente oral possibilita recolher o logos, interiorizá-lo e subjetivá-lo” (INCERTI, 2008, p. 2).

Assim, instaura-se uma nova relação pedagógica no qual o mestre fala e o discípulo escuta, permanecendo em silêncio. Cria-se, então, uma cultura da escuta e do silêncio, pois o discípulo, que antes discutia com o seu mestre, como acontecia na tradição socrático-platônica, agora escuta a verdade, revelada pela escuta do *logos* pelo mestre.

Epíteto explica que é na escuta que passamos a ter contato com a verdade e que a “arte da escuta” não pode ser considerada uma “arte” no seu sentido estrito, e nem mesmo uma *tékhne*. Para ele, “a escuta é experiência, competência, habilidade, uma certa maneira de se familiarizar com as exigências da escuta. Há uma *tékhne* para falar, não há *tékhne* para escutar” (FOUCAULT, 2018, p. 303).

Ainda abordando sobre a audição, ela é considerada uma espécie de receptáculo natural, uma concha aberta ao mundo. Para Foucault, “na audição mais do que qualquer outro sentido a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele lhe advém e que podem surpreendê-la” (FOUCAULT, 2018, p. 298). Segundo Plutarco, não se pode não ouvir o que acontece ao nosso redor (FOUCAULT, 2018).

Desta maneira, a escuta das entrevistas teve um papel preponderante neste estudo, pois ao escutar atentamente os professores que vivenciam ou vivenciaram a mesma situação de deslocamento do ambiente presencial para o virtual, foi possível lançar um

olhar sobre as relações desses professores com a sua própria verdade diante de uma situação nova de ensino e poder refletir sobre a verdade de cada um e a minha própria verdade. Segundo Foucault,

A alma que escuta deve vigiar a si mesma. Prestando atenção como deve àquilo que ouve, ela presta atenção no que ouve, à significação, ao *pragma*. Também presta atenção a si mesma a fim de que essa coisa verdadeira venha a tornar-se aos poucos, por sua escuta e sua memória, no discurso que ela mesma sustenta. É esse o primeiro ponto da subjetivação do discurso verdadeiro enquanto objetivo final e constante da ascese filosófica (FOUCAULT, 2018, p. 313).

Podemos notar nas seções abordadas neste capítulo que as “práticas de si” ou “técnicas de si”, nas quais estão incluídas “a escrita de si” e “a escuta”, constituem aquilo que Foucault (2004b) denomina de “artes da existência”, entendidas como práticas voluntárias e regras de conduta, que buscam a transformação, a modificação de si e fazer da própria vida uma obra de arte com valores estéticos e éticos, como formas de um cuidado de si.

Chegamos ao final de nossos capítulos de suportes teóricos. Traçamos o caminho de uma sociedade, em que estamos vivendo, sob a influência de uma racionalidade neoliberal, que pode criar mal-estares, inquietações e estresses. Dessa sociedade emergem regimes de verdade cujos discursos, mecanismos e técnicas têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro ou não em todos os campos; neste caso, nosso olhar está voltado para a educação. Decorrente desse desenvolvimento, surge o EaD como uma forma de adequar o ensino aos parâmetros necessários para que essa sociedade continue a ser alimentada, suas demandas sejam saciadas e seus valores sejam endossados.

O que nos resta agora é a escuta dos dizeres de alguns professores que se subjetivam de modo singular ao terem suas salas de aula deslocadas para o ambiente virtual, seus alunos não mais em carteiras, mas frente aos computadores ou aos *smartphones*, distante dos muros escolares e seus diálogos por meio de *chats* e fóruns em um formato diferente, podendo tê-los mudado na relação que estabelecem com o mundo e no modo como esses(as) professores(as) são afetados(as) por essa nova linguagem e pela história. São nesses modos de subjetivação que buscamos trazer por meio das análises: os (novos) regimes de verdade, os efeitos de sentido, os embates e as tensões e as singularidades nas escritas de si dos sujeitos participantes.

No próximo capítulo, dedicaremos à apresentação da metodologia desta pesquisa, introduzindo e retomando alguns conceitos básicos da AD, que também sustentam a análise do *corpus* desta pesquisa, bem como a descrição dos entrevistados.

CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS: A ANÁLISE DO DISCURSO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Conforme explicitado no início desta tese, os principais questionamentos deste estudo originaram-se de uma experiência pedagógica da pesquisadora ao ser deslocada de um ambiente presencial para aulas em EaD. Dentro desse contexto, em que há uma forte tendência a essa modalidade de ensino, e com o impacto da transmutação da sala presencial para o EaD, surgiram várias inquietações: O que faço de mim agora como professora ensinando em um espaço virtual, após anos de ensino em uma sala de aula convencional? Será que outros colegas que ensinam nesta mesma modalidade virtual sentem o mesmo que eu sinto? A constituição da minha subjetividade como professora, assim como de outros professores, cujas subjetividades advêm das mesmas formações discursivas que a minha, sofrem o mesmo deslocamento ou incompatibilidade frente a esta nova modalidade de ensino?

Diante dessas questões, na tentativa de aproximarmos de uma resposta possível, adotamos como dispositivo teórico-metodológico a Análise do Discurso franco-brasileira (ADF) com as contribuições de Pêcheux, Foucault e Orlandi, ressaltando alguns conceitos dentro desse campo do saber que são fundamentais para a análise empreendida nesta pesquisa. Esse campo de estudo nos ajuda a compreender as questões aqui tratadas, pois tomam como objeto o discurso e como as identidades são construídas discursivamente. Portanto, a identidade não é uma questão de essência, ela é movente, processual, histórica, ideológica, fragmentada. Se somos de um modo, podemos ser de outro.

3.1 A Análise do Discurso

A vertente da Análise de Discurso com que trabalhamos originou-se na França com os trabalhos de Michel Pêcheux e Michel Foucault. No Brasil, a linguista Eni Orlandi foi a encarregada de disseminar e institucionalizar os trabalhos de Pêcheux, ainda durante a época da ditadura militar. Aos poucos, outros intelectuais, como Coracini (1995) e Fernandes (2005) desenvolveram estudos dessa vertente.

A AD tem como objeto o discurso produzido em condições específicas em que a língua(gem) e o sujeito estão envolvidos. Para tanto, considera a língua(gem) opaca, não transparente, polissêmica e incompleta. A língua(gem) é constituinte do sujeito. “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história”, como diz Orlandi (1999, p. 47). Tais características da língua(gem) advêm do fato de que esta disciplina é considerada uma disciplina de entremeio. A AD coloca questões para a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Esses campos de conhecimento atravessam a referida disciplina, deixando marcas em suas concepções de língua(gem) e sujeito.

A ADF trabalha a língua enquanto produção de sentidos, como modos de significar, levando em conta os processos e as condições em que os dizeres são produzidos (ORLANDI, 1999). Assim, todo discurso é produzido em condições específicas e não se pode concebê-lo sem o sujeito, ambos inseridos em um momento sócio-histórico-ideológico, sendo esse sujeito entendido não como aquele que fala, mas como aquele que é falado pelo seu dizer, esse discurso é atravessado pelo inconsciente e pela ideologia (PÊCHEUX, 1999).

Os estudos da ADF sustentam que, em qualquer discurso, é possível encontrar um conjunto de outros discursos constituintes de seu lugar sócio-histórico, discursos que se opõem ou se repelem. É denominado de polifonia o conjunto dessas diferentes vozes integradas à voz do sujeito e de heterogeneidade as formas pelas quais essas vozes se manifestam no discurso. Por conseguinte, a heterogeneidade pode ser classificada como constitutiva, quando o sujeito discursivo se apropria de maneira implícita de várias vozes do discurso, ou mostrada, quando faz referência explícita a um “outro” sujeito no discurso (FERNANDES, 2005).

Outro conceito importante que a ADF trata é o de Formação Discursiva, que corresponde a todos os enunciados que são possíveis em uma conjunção espaço-temporal ocupada pelo sujeito, isto é, de acordo com as suas condições específicas de produção (FOUCAULT, 2017a). As formações discursivas são sempre compostas de diferentes discursos e formações ideológicas, o que, na ADF, está relacionada à noção de interdiscurso, conjunto das formações discursivas cujos discursos estão entrelaçados uns aos outros e que originam os sentidos. Portanto, discurso e sujeito estão ligados e o sentido é constituído pela identificação do sujeito com as formações discursivas que o constitui.

Ao falar em discurso, em Análise de Discurso, remete-se à memória que o constitui. A memória, para a AD, está ligada ao conceito de interdiscurso, entendendo-o

como aquilo que pré-existe, que fala antes, em outro lugar, independentemente (COURTINE, 1999). Desta forma, a memória é concebida como constituinte do sujeito e dos discursos: uma forma de se dizer e de dizer o mundo e é denominada de memória discursiva (CORACINI, 2011).

Para Orlandi (1999), a memória discursiva trata do “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31). Assim, entendemos que as escolhas feitas pelo sujeito, dentro de determinada memória discursiva, acabam por trazer filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em outras vozes que tiveram existência em outros momentos e em outros lugares. São essas escolhas que possibilitam ao analista de discurso identificar a posição discursiva e ideológica do sujeito, mostrando a que grupo ou formação discursiva seu discurso pertence.

Ainda sob este olhar da Análise de Discurso, falar de memória é trazer o esquecimento, isto é, à medida que se abrem possibilidades de dizer, alguns dizeres são escolhidos em detrimento de outros, levando em conta a noção de que o sujeito não é a origem do seu dizer.

A ADF que faz parte do arcabouço teórico desta pesquisa permite um novo olhar para a incompletude do sujeito, para a ausência da neutralidade da linguagem e dos sentidos, demonstrando que a linguagem não é transparente e que não há um sentido único e verdadeiro nos discursos.

Sobre a questão do discurso, Foucault afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2004a, p. 10).

Em sua obra, *A ordem do discurso*, Foucault (2004a) apresenta a ideia de que o discurso, apesar de ser reverenciado em nossa sociedade, desperta um certo temor, ao que o filósofo denomina de logofobia,

uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 2004a, p. 50).

Nesse sentido, Foucault (2004a) esclarece que em uma sociedade como a nossa, a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada, limitada, validada e redistribuída por alguns mecanismos externos e internos, responsáveis pela interdição, segregação e produção de verdade. Os procedimentos que permitem os controles dos discursos determinam as condições de seu funcionamento, reprimindo o acesso de todos os sujeitos ao discurso: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2004a, p. 37).

Ao longo de seu próprio texto, Foucault (2004a) demonstra o poder e a força do discurso e o sentimento de impotência que temos diante do que proferimos. Nossos discursos originam-se em instituições que regulam, regem e conferem a palavra, abafando o desejo de quem pronuncia o discurso. Foucault (2004a) busca desvendar a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam, ele trata o discurso como sendo o lugar onde se espera poder expressar, falar, no entanto, nós somos falados por ele, obedecendo não às regras do locutor, mas das instituições. Sendo assim, prossegue o autor, a instituição é quem dá o poder, abafando o desejo de quem pronuncia o discurso. Para o filósofo, o discurso tem força criadora, produtiva.

Como indica Foucault (2004a), as relações de poder e saber que se implicam mutuamente constituem o solo das práticas sociais, dos textos e instituições, dos enunciados, do falar e do agir, sendo assim o discurso existe além das palavras e frases e não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo.

Ao referir-se ao que denomina de *apropriações sociais dos discursos*, o autor faz menção ao fato de que toda sociedade possui instituições responsáveis pelas distribuições dos discursos e pelo gerenciamento das apropriações. O filósofo cita o exemplo do sistema educativo, interesse maior desta pesquisa. Foucault afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2004a, p. 44). Continua o autor, explicando que um sistema de ensino nada mais é do que uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, uma constituição de um grupo doutrinário que se propaga e uma distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes. Desta maneira, Foucault aponta a educação como um dos grandes procedimentos de sujeição do discurso.

Como a análise dessa tese trará as representações discursivas nos dizeres dos professores, também consideramos necessário trazer o conceito de representações baseado nos estudos culturais. Segundo Woodward (2000), as representações acontecem

pela linguagem e referem-se também a imagens visuais e textos pelos quais produzem significados e identidades associadas a esses discursos. A autora explica que damos sentido às nossas experiências e ao que somos por meio dos significados que as representações produzem.

Woodward (2000) refere-se à identidade como algo marcado por meio de símbolos, aquilo que as pessoas usam, por exemplo, pode funcionar como um significante importante da diferença e da identidade, em que a diferença é sustentada pela exclusão. A autora também faz alusão à diferença como uma marca da identidade; utiliza das identidades sérvia e croata para ilustrar essa questão: a identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Portanto, ser um sérvio é ser um não croata (WOODWARD, 2000).

Mais ainda, de acordo com sua afirmação: “a representação como um processo cultural estabelece identidade individual e coletiva e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” (WOODWARD, 2000, p. 18). Segundo a autora, os lugares, a partir de onde os sujeitos se posicionam e falam, são construídos pelos discursos e pelos sistemas de representações. Conforme apontado por Woodward (2000), em momentos particulares, a mídia utiliza de recursos, fornecendo imagens com as quais podemos nos identificar. É claro, pois, que “a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos e (pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Desta forma, analisar os dizeres dos professores sobre o EaD, objeto de estudo desta tese, significa compreender suas posições sujeito-professor, suas representações e imagens deste lugar que ocupam.

Hall (1997) explica que as representações são “as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca das coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhe damos” (HALL, 1997, p. 3). A partir do conceito de representações, entendemos que os significados acerca do novo espaço, o virtual, no qual os professores estão trabalhando, são representações dos sujeitos e sobre os sujeitos, e tal conceito harmoniza-se com aqueles apresentados das teorias discursivas as quais subsidiam na análise dos dizeres dos sujeitos-professor.

3.2 A produção de dados e os sujeitos participantes

Por ser esta pesquisa de natureza qualitativa, os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas. Para Manzini (2003), nesse tipo de entrevista, pode-se traçar um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões que poderão surgir no momento da fala dos entrevistados. Para o autor, informações mais livres podem emergir a partir de um roteiro pré-estabelecido, servindo como uma forma de interação com o entrevistado. Assim, consideramos que a entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente elaborado, melhor se adequa para atingir os objetivos deste estudo.

Portanto, o *corpus* desta pesquisa compõe-se de entrevistas entendidas como “escritas de si”, a partir de Foucault (2004b), uma vez que são consideradas como um exercício de si por si mesmo, com o intuito de analisar discursivamente os modos de subjetivação de professores que ensinam ou ensinaram na modalidade a distância, em uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo.

Embora Foucault (2004b) trate de textos escritos na Antiguidade, a noção de “escrita de si”, dentre as técnicas de si, é um modo de o enunciador inscrever-se em determinadas formações discursivas (FOUCAULT, 2017a), é uma maneira de o enunciador reportar-se a si mesmo tanto pela escrita quanto pela fala. Os relatos de história como uma escritura de si nos permitem mostrar, pelo equívoco, pelos furos da linguagem, como funciona, no dizer dos professores, a subjetividade e a identidade desses sujeitos. Essa técnica de si pode revelar ao enunciador as identidades que são construídas pelo e para o (O)outro (GHIRALDELO, 2010). A “escrita de si”, na direção em que é tomada nesta tese, pautadas em Foucault (2004b), pode ser encontrada em Eckert-Hoff (2008); Ghiraldelo (2010) e Rodrigues (2016).

Para a transcrição da entrevista oral, foi adotada a perspectiva de Marcuschi (2004), que considera que o texto oral possui uma ordem na sua formulação, não apresentando problemas para sua compreensão. Ademais, o autor considera “a passagem da fala para a escrita não como uma passagem do caos para a ordem, mas como a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2004, p. 47). No entanto, para o autor, a passagem da oralidade para a escrita pode receber interferência, dependendo do que se tem em vista. De acordo com a perspectiva de Marcuschi (2004, p. 49),

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo.

Marcuschi (2004) salienta que se pode adotar convenções de transcrição para manter um mínimo de fidelidade à produção oral, fugindo inclusive ao padrão ortográfico, na forma de expressão. Seguindo a proposta apresentada por Marcuschi com a finalidade de apresentar uma transcrição mais fiel possível ao texto falado, foram destacadas as pausas, hesitações, repetições, entre outros, que estão representadas na tabela abaixo, baseada em Marcuschi (2004), para que os dizeres dos sujeitos participantes desta pesquisa possam ser melhor compreendidos.

TABELA 1. Normas para transcrição

Acontecimentos	Sinais ou códigos
Hesitações	Ah...eh...e...e...
Pausa	...
Indicação que a frase foi interrompida	(...)
Ênfase em algumas palavras ou segmentos	Maiúscula
Comentários sobre as ações dos falantes	((rindo)), ((tossindo))
Citações literais de textos durante a gravação	“entre aspas”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ainda sobre a questão da transcrição, Marcuschi (2004) afirma que a oralidade apresenta certas características peculiares (redundâncias de informações, hesitações, repetições de elementos, fragmentações, correções) que a escrita pode imitar sem deixar de ser escrita. Para tanto, a escrita possui certos elementos gráficos e recursos de pontuação que podemos utilizar para “oralizar” em determinadas situações como esta, em que transcrevemos a gravação de uma entrevista, conforme demonstra a tabela acima. Como enfatiza Marcuschi (2004), realizar uma transcrição não é algo simples, nem natural e “não existe uma fórmula para transcrição neutra ou pura, pois toda a transcrição já é uma primeira interpretação na perspectiva da escrita” (MARCUSCHI, 2004, p. 53).

As entrevistas foram transcritas, resguardando o anonimato dos participantes, que foram (re)nomeados pelas esculturas de Michelângelo, pintor, poeta, arquiteto e escultor, sendo esse último dote artístico tomado como metáfora para meu trabalho, na medida que

entendemos que algumas esculturas de Michelângelo, por serem tomadas como inacabadas por alguns estudiosos do campo da Artes, inspiraram-me, pois considero que meus sujeitos de pesquisa, assim como eu, somos como esculturas que nunca estarão terminadas. É como se estivessem(os) fazendo uma escultura de si/nós mesmos, transformando-se/nos, tirando os excessos daquilo que o poder e o meio social em que vivemos nos impõe, a partir das reflexões que advém de seus dizeres, entendidos com “escrita de si”.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2019, no entanto, a gravação de Moisés precisou ser refeita, em abril de 2020, devido a um problema de áudio. Deve-se destacar que já estávamos no período da pandemia da COVID-19, quando essa entrevista foi retomada, portanto, nos dizeres deste último sujeito participante emergem nuances de um novo momento em que estávamos vivendo na educação, as aulas remotas.

Todos os encontros, incluindo o último com Moisés, aconteceram em uma sala mais reservada na universidade e tiveram a duração, em média, de uma hora. Sobre as transcrições das mesmas, foram feitas na íntegra e optamos pelo método tradicional de fazê-las manualmente, o que nos permitiu ouvir as gravações atentamente por tantas vezes quanto necessário, confirmando as pausas, os deslizos, as ênfases dadas nos dizeres dos professores. Vale ressaltar que não houve preocupação de adequação à norma padrão da língua, mantendo a fidelidade da linguagem falada dos entrevistados.

As esculturas, pelas quais os sujeitos participantes serão renomeados, serão explicadas na subseção abaixo.

O projeto desta pesquisa está aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade São Francisco, com o número Certificado de Apresentação de apreciação Ética (CAAE) 0 3727618.9.0000.5514 e segue os preceitos estabelecidos, diretrizes e normas por envolver seres humanos em pesquisas, de acordo com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde, que atualiza as Resoluções 196/96, 303/2000 e 404/2008, cujo número do parecer é 3.263.343.

Para o desenvolvimento de tal pesquisa foi solicitada a Carta de Autorização para Coleta de dados ao diretor da universidade, na qual os participantes lecionam. Foi também solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao serem entrevistados. Após a transcrição das entrevistas, foi enviada uma cópia a cada um dos participantes como parte desse processo de consentimento.

3.2.1 Os sujeitos participantes

Todos os sujeitos participantes desta pesquisa lecionam na mesma universidade, particular, localizada no interior do estado de São Paulo. Essa universidade possui outros *campi* em mais duas cidades do interior do estado, totalizando mais de 30 cursos de graduação, pós-graduação, programas de Mestrado e Doutorado e muitos cursos em Educação a Distância, contando com oito polos de EaD.

Os critérios de inclusão/exclusão dos sujeitos participantes da pesquisa consistiram em professores que: a) tiveram sua formação inicial totalmente presencial e que atuaram inicialmente também como professores na modalidade presencial; b) migraram posteriormente para a modalidade EaD, podendo inclusive ter feito cursos nesta modalidade. Para contemplar este perfil, verificamos que a faixa etária dos participantes variou entre 48 e 66 anos de idade.

A seguir, apresentamos os sujeitos-participantes e na sequência justificamos a escolha dos nomes.

Pietá: Professora de 48 anos, com formações no Magistério, Análise de Sistemas; pós-graduação em Marketing (EaD); licenciatura em Computação; fez uma pós-graduação (EaD) relacionada ao ensino a distância; mestrado em Educação e está cursando doutorado em Educação. No ano anterior, trabalhou em EaD com a disciplina Marketing e Internet. Atualmente, leciona a disciplina Lógica para Computação nos cursos de Engenharia e na Pedagogia, Escola e Contexto, em cursos presenciais. Fora do magistério é consultora de informática.

Aurora: Professora de 55 anos, com graduação em Ciências com habilitação em Matemática. Trabalhou em empresas na parte administrativa. Fez pós-graduação em Administração, Modelagem Matemática, mestrado em Educação. É professora de escola pública no ensino fundamental, optando somente pelo ensino, após seu ingresso na prefeitura, em 2001. Atualmente, continua lecionando Matemática e Geometria no Ensino Fundamental e Cálculo, Matemática Financeira, Estatística e Probabilidade, no ensino superior. Na modalidade a distância, também no ensino superior, nas áreas de sua formação: Matemática Financeira, Matemática Básica ou Estatística. Atualmente, leciona no projeto de nivelamento em EaD.

Moisés: Professor, 66 anos. Possui graduação e mestrado em Psicologia, na área de Psicologia Organizacional. Teve uma vida profissional voltada para este campo. Saiu

da empresa para trabalhar na área acadêmica em cursos de Administração, Contabilidade, Engenharia e Psicologia. Atualmente, elabora materiais para o EaD, tem trabalhado com aulas nessa modalidade, sendo conteudista de uma disciplina, revisando apostilas, exercícios e questões e fazendo vídeos e manuais para as disciplinas em EaD. Leciona as disciplinas ligadas a Recursos Humanos e gestão de pessoas. Desde que entrou na universidade trabalha em EaD e na modalidade presencial.

3.2.1.1 Um olhar foucaultiano sobre as esculturas de Michelângelo: inspiração para (re)nomear os sujeitos de pesquisa

Michelângelo viveu em uma época, que pode ser considerada mágica, o Renascimento. Havia uma febre por novos conhecimentos que contaminava as artes e todos os ofícios e um grande número de informações e pesquisas concentravam-se nas cidades italianas. Em meio a esse movimento de uma nova concepção de mundo, do homem e de Deus, desenvolviam-se os bancos, as casas de crédito e o financiamento.

Essa riqueza encontrava-se nas mãos da nova classe social em desenvolvimento, a burguesia, que sustentava a maioria dos artistas do Renascimento italiano, pois, na época, sustentar a arte era um investimento e não uma atitude de benevolência. Assim, a elite fosse ela de comerciantes, banqueiros ou clérigos foi atraída pelas artes, uma forma de acumular capital, um símbolo de poder (BATTISTONI FILHO, 1987).

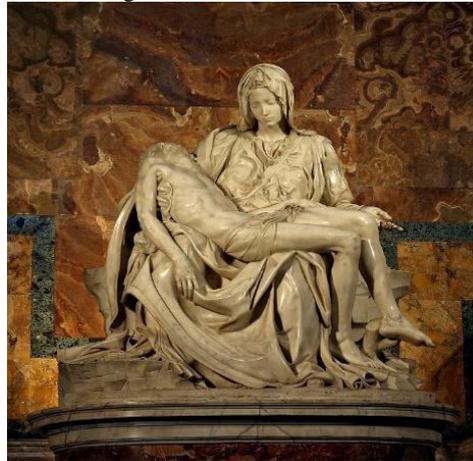
Surgem, nesta época, gênios da literatura, pintura, escultura e arquitetura, Dante Alighieri, Petrarca, Michelângelo, Leonardo da Vinci, Raffaello Sanzio, Lorenzo Bernini entre outros, que deixaram suas grandiosas obras como símbolo de um período e que abriram caminhos para vários estilos artísticos e correntes de pensamento.

Assim como Leonardo da Vinci, que nos inquieta com o sorriso de Mona Lisa, Michelângelo, considerado um dos gênios de sua época, criou vários enigmas. Alguns deles estão no teto da Capela Sistina com suas figuras bíblicas e suas partes muito semelhantes às peças da anatomia humana. Mas seus enigmas não permanecem apenas nas suas pinturas (BARRETO; OLIVEIRA, 2004). Suas esculturas são surpreendentes e possuem muitos mistérios e diferentes interpretações. Algumas de suas esculturas mais conhecidas, descreveremos brevemente a seguir⁴⁴.

⁴⁴ As descrições e comentários sobre as obras são, em sua maioria, provenientes de anotações pessoais de visitas feitas pela pesquisadora aos museus nos quais essas obras se encontram.

Michelângelo esculpiu a *Pietà*⁴⁵, amparando Cristo já descido da cruz, em pedra branca de Carrara. O artista recria uma anatomia perfeita, tão viva quanto a frieza do corpo inerte, que ela segura. Deve-se destacar que Michelangelo esculpiu diversas Pietás, sendo a mais conhecida pela sua maior proximidade à perfeição a *Pietà* do Vaticano.

FIGURA 2– Fotografia da Pietá de Michelangelo.



Fonte: <https://www.culturagenial.com/michelangelo/obras>

*Moisés*⁴⁶, obra tão perturbadora para ser realizada por Michelângelo quanto foram os afrescos da capela Sistina, é uma escultura encomendada para a tumba de papa Júlio II. Michelângelo retratou Moisés com as tábuas nos braços no momento em que ele desce o Monte Sinai e, segundo as escrituras, seu rosto estava reluzente e lançava raios, ao que Michelângelo traduziu como chifres. Há que se destacar o olhar terrível e a sua expressão de que todos aqueles que não cumprirem as prescrições escritas serão castigados.

FIGURA 3– Fotografia de Moisés.

⁴⁵ Representa Jesus morto nos braços de sua mãe. A fita que atravessa o peito da Virgem Maria traz a assinatura do autor, única que se conhece: MICHAEL ANGELUS. BONAROTUS. FLORENT. Está localizada na Basílica de São Pedro. <https://www.vaticano.com/la-pieta-vaticana-di-michelangelo/>

⁴⁶ A escultura de Moisés se encontra na igreja de San Pietro in Vincoli, Roma. Conta-se que após terminar de esculpir a estátua de Moisés, Michelangelo ficou tão maravilhado diante da própria criação que bateu com o cinzel nos joelhos e disse: "Agora Fale!" (em italiano, "Parla!"). Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/michelangelo-obras>>.



Fonte: <https://www.culturagenial.com/michelangelo/obras>

A *Aurora*⁴⁷ ou *Alba* compõe as quatro alegorias das partes do dia. É entendida como uma personificação feminina. Seu corpo nu, semi-estendido, parece estar acordando de um sono. Faz parte de um segundo par, a *Noite*.

FIGURA 4 – Fotografia de Aurora.



Fonte: <https://www.culturagenial.com/michelangelo/obras>

Dentre as obras de Michelângelo, as que mais me impressionara foram aquelas que os estudiosos da arte chamam de *Non finito*, representadas pelos *Schiavi* (Escravos).

Esse conjunto de esculturas traz duas delas que foram terminadas e se encontram no Louvre, em Paris. As outras quatro obras, em Florença⁴⁸, resultantes deste mesmo período e mostram a força expressiva das figuras ao serem liberadas dos grandes blocos

⁴⁷ *Aurora* se encontra na Nova Sacristia, uma área da Basílica de San Lorenzo, em Florença. Disponível em : <[https://it.wikipedia.org/wiki/Aurora_\(Michelangelo\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Aurora_(Michelangelo))>.

⁴⁸As esculturas se encontram na Galeria Dell'Accademia, Florença. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/michelangelo-obras/>>.

de pedra pelo artista. Isso demonstra, de alguma forma, o corpo como prisão da alma, um dos temas que acompanhou a vida de Michelângelo.

FIGURA 5 – Fotografia Prisioneiros ou Escravos.



Fonte: <https://www.culturagenial.com/michelangelo/obras>

Os sujeitos participantes não foram denominados de Escravos, e sim, Pietá, Aurora e Moisés, uma referência às obras mais conhecidas. No entanto, o fato de Michelângelo não ter terminado algumas de suas obras, dentre elas, os Escravos, e da força representada pelas figuras ao serem liberadas pelo cinzel, foram os detonadores de reflexões profundas e inspiradoras nesta tese.

Com essa característica singular de Michelângelo, em deixar algumas de suas obras inacabadas, pode-se remeter ao pensamento de Foucault (1999) que considera o sujeito sempre em construção. Para o filósofo, assim como para o escultor, que não finaliza a sua obra de arte, o sujeito não está pronto, não preexiste à sociedade, ao contrário, nós, sujeitos de nossos tempos, estamos sempre nos modificando. Somos assujeitados ao poder e ao meio em que vivemos e, como aqueles escravos não terminados, precisamos nos libertar da pedra bruta que nos prende. No entanto, essa libertação é lenta, por vezes, dolorosa e nem sempre possível.

O cinzel, que seria o nosso instrumento, nos permite fazer a nossa própria escultura, nos transformando e nos constituindo ética e esteticamente, do mesmo modo que Foucault (2018) nos propõe, respondendo às forças que o poder e a sociedade nos impõem. Realizamos, assim, uma escultura de nós mesmos por meio das técnicas de si (FOUCAULT, 2004). O cinzel, bem como as técnicas de si, pode nos machucar com seus golpes, mas são os meios que temos para transformar a pedra bruta em obra de arte, um trabalho infinito.

Desta forma, justificamos as escolhas das obras para renomear os sujeitos participantes: Pietá, Aurora e Moisés. Através dessa renomeação, prestamos

reconhecimento à grandeza da arte do artista italiano, Michelângelo Buonarroti. Acrescentamos que, assim como Michelângelo imprimiu em suas obras, somos seres históricos, resultados de discursos diversos. Transformamos e somos transformados na sociedade. Não passamos por ela incólumes. Pietá e Moisés, por exemplo, não são apenas obras da religiosidade cristã. Nelas, percebemos influências de outras culturas típicas ao momento renascentista como a cultura romana.

A seguir, passaremos à análise dos excertos que constituem o *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ENTRE A ESCRITA DE SI E A ESCUTA DO OUTRO: (NOVOS) MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS PROFESSORES DE EAD

O objetivo deste capítulo é analisar os efeitos de sentido, apontar as tensões e os embates, apontar as singularidades e problematizar os (novos) regimes de verdade que aparecem nas escritas de si dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Conforme explicitado por Foucault (2018), a escuta, juntamente com todas as técnicas de si e as práticas – a leitura, a escrita e o ato de falar – constituem um suporte permanente de subjetivação do discurso verdadeiro. No entanto, há o lado perigoso e o lado positivo da escuta e para melhor separá-los, a primeira regra é o silêncio. A segunda regra é ter atitude ativa, a qual se revela pelo próprio corpo do ouvinte (balançar a cabeça, sorrir) e a terceira regra seria um olhar sobre si mesmo/a. Foucault afirma que “a alma que escuta deve vigiar a si mesma. Prestando atenção a si mesma como deve àquilo que ouve, ela presta atenção, à significação, ao *prâgma*” (FOUCAULT, 2018, p. 313). Dando sequência a esse pensamento, Foucault (2018) explica que a atenção a si mesmo/a tem a finalidade de tornar a coisa verdadeira aos poucos, por meio da escuta e da memória, em apropriação ao próprio discurso que se sustenta, subjetivando-se.

Desta maneira, a escuta dos sujeitos participantes, ao falarem sobre suas experiências, quando deslocados de um ambiente presencial de ensino para o ambiente virtual, nos permitiu um olhar sobre nós mesmos, com relação à(s) verdade(s) advindas de suas falas, nos colocando frente a frente com a realidade que nos sustenta, com aquilo que nos representa como professores, com as imagens que os alunos têm de nós e que temos de nós mesmos como professores.

As representações ou imagens que se têm de um professor ou de qualquer outra pessoa “não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são redigidas em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 1999, p. 42). O sentido não existe por si só, mas é produzido e determinado pelas posições que ocupamos dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico e que fazem emergir as imagens e representações que temos dos outros e de nós mesmos, condições de produção de um discurso. Desta forma, a linguagem presta-se para indicarnos a origem, o lugar de onde o discurso emana.

Neste capítulo, levantamos as representações discursivas dos professores nos dizeres dos sujeitos participantes, que trazem em si a própria imagem, como eles veem a si mesmos como professores de EaD, aquilo em que acreditam; as imagens que carregam de alunos de EaD e as imagens que trazem as quais emergem das tensões e dos embates entre o EaD e as aulas presenciais. Podemos adiantar que seus discursos se inscrevem em formações discursivas que recaem principalmente na formação que tiveram enquanto alunos, na sua formação pedagógica e na prática exercida anterior ao EaD. Para eles, as aulas presenciais podem ser definidas com os traços que lhes são mais caros, aquilo que eles creem que é ser professor: a proximidade com o aluno, o olho no olho, o encontro na sala de aula, nos corredores, a preparação de aulas, o envolvimento de corpos dentro de um espaço delimitado, que, para eles, constitui um espaço designado para o ensino e a aprendizagem a sala de aula. Pode-se também fazer alusão ao fato de que a sala de aula representa para o professor um espaço de controle, de formação de corpos dóceis (FOUCAULT, 2004c), enquanto, na sala de aula virtual esse controle se dá de modo assíncrono. Esse controle presencial também faz parte do imaginário do professor que lecionou durante muitos anos em sala de aula presencial.

Por conseguinte, por meio da “escrita de si” dos sujeitos participantes, surgem relatos de suas práticas no EaD, dos quais emergem angústias, sentimentos pela falta de contato físico com os alunos, da ausência da voz e do olhar.

Neste capítulo, reservado à análise desses dizeres, selecionamos os excertos mais significativos, dos quais emergem as subjetividades e as singularidades traduzidos como representações dos professores, isto é, as palavras, as imagens, as emoções emprestadas ao ensino nas modalidades presenciais e EaD, aos alunos e a si mesmos como atuantes nessas duas modalidades de ensino. Em meio a uma multiplicidade de vozes e em busca de sentidos, pudemos notar muitos momentos de representações do ensino, do aluno, e de si mesmo, como professor.

Primeiramente, fazemos uma apresentação geral das incidências de palavras e expressões na fala dos sujeitos e, a seguir, passamos a analisar os excertos da “escrita de si” desses professores, tendo como referência três eixos: 1. As representações discursivas de professores de EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes; 2. As representações discursivas de alunos de EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes; 3. As representações discursivas das tensões entre o EaD e o ensino presencial na “escrita de si” dos sujeitos participantes.

A partir dos dizeres, entendidos como “escrita de si”, dos sujeitos participantes, verificamos que há uma grande quantidade de palavras com conotação negativa, referindo-se às aulas em EaD (conforme Pietá, Aurora e Moisés), bem como alguns *dizeres* que resvalam ao fascínio pelo ensino mediado ao computador (conforme Pietá e Moisés). Para os três professores entrevistados, há um “distanciamento”, “uma distância”, no EaD, palavras muito repetidas em suas falas e que traz em si um paradoxo, pois o EaD é um ensino a distância, mas é esse distanciamento que mais incomoda os professores. Acreditamos que os regimes de verdade que os constituíram como professores em ambientes presenciais não contemplaram a distância, principalmente, dos corpos como ocorre no ambiente virtual.

Entendemos que a copresença dos corpos já não constitui uma condição necessária para o ensinar e aprender e, no EaD, a comunicação acontece, predominantemente, pela escrita nos chats, fóruns e exercícios encaminhados no AVA. Ainda que a tecnologia disponha de condições para a transmissão da voz e da imagem e de aulas síncronas, isso não era cogitado nos modelos de EaD em que os professores participantes desta pesquisa trabalharam. Talvez isso justifique as inúmeras expressões negativas relacionadas ao distanciamento que aparecem nos seus dizeres, pois a relação professor-aluno apresentava-se muito distante.

As representações que emergem com relação ao corpo são diferentes nas modalidades presencial e a distância e as palavras que são usadas pelos sujeitos participantes denotam as emoções e os sentidos construídos pelo contexto a que estavam expostos no período em que trabalharam como professores em EaD, isto é, longe dos alunos e o contato com os mesmos era feito pelos fóruns e mensagens de texto dentro de um ambiente virtual.

A partir da análise da “escrita de si” dos professores, nos deparamos com a reincidência de determinados enunciados acerca do EaD. A fim de oferecermos uma visualização maior desses itens lexicais e que possam ajudar na constituição de um sentido que represente melhor a análise, trouxemos a tabela abaixo, cujos números indicam essas palavras e termos que trazem uma conotação negativa ou de percepção em cada uma das três entrevistas⁴⁹.

⁴⁹ Primeiramente, foi feita uma leitura de cada uma das entrevistas identificando os termos mais recorrentes com sentido negativo ou positivo. Em seguida, foi utilizado o recurso do item “Localizar”, no arquivo do Word, a fim de auxiliar a contagem das palavras que nos chamaram a atenção pelo número de repetições e/ou pelo sentido.

TABELA 2 – Os itens lexicais recorrentes nas respostas dos professores participantes da pesquisa com conotação negativa.

OCORRÊNCIAS PREDOMINANTES					
Pietá		Aurora		Moisés	
Distância	3 vezes	Difícil	20 vezes	Distância	4 vezes
Engessado(s)	8 vezes	Distância	15 vezes	Distante	5 vezes
Preocupada(s)	5 vezes	Dificuldade	6 vezes	Difícil	4 vezes
Distanciamento	4 vezes	Complicado	4 vezes	Dificuldade	2 vezes
Dificuldade	2 vezes	Preocupado(a)	3 vezes	Infelizmente	2 vezes
Sozinho	1 vez	Reclamação	2 vezes	Sentimento (refere-se ao sentimento negativo)	5 vezes
Esvaziado	1 vez	Vergonha	2 vezes		
Solitário	1 vez	Longe	1 vez		
Frustrada	1 vez	Reclamar	1 vez		
Perdido	1 vez	Mau	1 vez		
Despreparada/o; despreparo, não preparada/o					

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Analizamos, primeiramente, a regularidade dos itens lexicais com conotação negativa acima apresentadas. Os itens lexicais “distância”, “distanciamento” e “distante”, referindo-se às relações entre professor e aluno, aparecem 37 vezes; “engessado(s)” aparece 8 vezes. Esses dizeres nos trazem um movimento de imagens, histórica e ideologicamente constituído, daquilo que vem a ser o EaD, comparando-se a uma aula presencial.

Quanto às expressões com sentido positivo referentes ao EaD, fizemos uma (re)leitura minuciosa para identificar aspectos favoráveis ao EaD na percepção dos sujeitos participantes. Não utilizamos o mesmo recurso de contagem de palavras, pois não houve tantas repetições que justificasse o seu uso.

TABELA 3 – Expressões com sentido positivo nas “escritas de si” dos professores participantes.

Pietá	Aurora	Moisés
Eu gostei tanto desta área (EaD) (...) acabei fazendo uma pós.	(no EaD) você não tem que ouvir bobagens (...) coisas que não tem nada a ver com a disciplina.	O nível da qualidade do curso em EaD melhorou muito
(...) eu queria me aprofundar nisso (EaD).		Eu vejo qualidade (no EaD) na exigência dos autores.
Meu TCC foi relacionado a isso (EaD).		...elas (as universidades) têm uma tecnologia muito forte e a biblioteca então (...) é uma benção! Isso é maravilhoso!
A gente aprende muito no ambiente Moodle...		Eu indico (os livros) muito... eles vão atrás.
Utilizo o Moodle nas minhas aulas, posto muita coisa lá.		Você sente o aluno mais próximo (no EaD).
Aquele ambiente (fórum) é ótimo para reclamar. ((a reclamação não recai sobre o professor. Não há conflito entre as partes))		No EaD, eu acho uma ferramenta excelente...
Experiências (no EaD) são muito válidas		Você consegue fazer um acolhimento no EaD.
		É uma ferramenta boa, válida atende um público que TEM uma necessidade específica por “N” razões.
		As minhas experiências iniciais na XX (universidade) com o EaD eram muito interessantes porque era ao vivo.
		Os alunos, muitos se aproximam, às vezes, você tem um contato maior pelo fórum...
		Tem um sentimento que eu gosto com o EaD (...) que é tentar ajudar as pessoas que de alguma maneira estão buscando algum conhecimento.
		O sentimento que me deixa feliz em continuar com o EaD até hoje é tentar, disponibilizar caminhos.
		(EaD) é cômodo, você tá lá de camiseta, de bermuda, se você tiver que aparecer num vídeo ...alguma coisa, você bota uma camisa legal.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Podemos observar que, em seus dizeres, Aurora traz apenas um aspecto positivo sobre o EaD, o qual não representa propriamente um enriquecimento para o ensino e a aprendizagem. As impressões de Pietá, sobre essa modalidade de ensino, enaltecem o seu trabalho por meio das tecnologias. Demonstra o desejo de se aprimorar para melhorar seu desempenho como professora de EaD. Por outro lado, Moisés reconhece muitos favorecimentos nas aulas em EaD. No entanto, ele oscila em seus comentários favoráveis, abordando aspectos negativos sobre o distanciamento. Quanto aos pontos positivos, pode-se fazer alusão ao fato de a entrevista ter sido retomada, após alguns meses, quando estávamos vivendo em uma realidade muito diferente na educação: as aulas remotas.

Embora, muitas vezes, confundido com o EaD, o ensino remoto emergencial (ERE), conforme já discutido, no capítulo 2, é intermediado pelo computador, mas requer uma participação maior dos alunos no ambiente virtual: uso de câmeras, os microfones podem ser usados pelos alunos para se comunicarem com o professor ou colegas, o que torna as aulas potencialmente mais interativas.

Por meio da escuta dos dizeres nas “escritas de si” dos sujeitos participantes, das regularidades destacadas acima e da reincidência de outros itens abordados pelas perguntas nas entrevistas, pudemos estabelecer três grandes eixos que estão imbricados e que serão apresentados nas próximas seções: 1) Representações discursivas de professores de EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes; 2) Representações discursivas de alunos de EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes; 3) Representações discursivas das tensões entre o EaD e as aulas presenciais na “escrita de si” dos sujeitos participantes.

4.1 Representações discursivas de professores de EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes

Ao abordar o tema das novas tecnologias relacionadas à educação, não se pode deixar de mencionar a crise identitária que isso causa, nos afetando cada vez mais, pois somos sujeitos imersos em uma sociedade também em crise, dirigida por um discurso neoliberal, mercadológico, cuja ideologia da globalização evoca a centralização e a homogeneização de tudo e de todos. Por outro lado, somos cidadãos que atuamos nessa sociedade, tentando sobreviver, refletindo sobre o nosso papel, sobre a nossa existência e, sobretudo, sobre a nossa profissão. Diante desse contexto, surgem inúmeros questionamentos e discursos, escritos ou falados, moldados e assujeitados a padrões determinados por essa sociedade dita da informação e do conhecimento, mas também da desigualdade, da violência para citar apenas algumas de suas características.

Assim, ao serem questionados sobre essa questão nevrálgica que une a prática pedagógica à educação influenciada pela força das novas tecnologias, o EaD, os sujeitos participantes parecem respeitar determinadas regras ou normas ao se expressarem, no entanto não deixam de, ao modo deles, produzirem resistências. Pois, para Foucault (2017b), o poder produz saber e o saber produz poder e a possibilidade de resistência.

Segundo Foucault (2018), a subjetivação do discurso verdadeiro se dá através de todas as técnicas e todas as práticas que concernem à escuta, à leitura, à escrita e ao ato de falar. Assim, ao falarem sobre suas práticas, isso é tomado como um exercício de si, no qual o sujeito se subjetiva, produzindo um discurso que julga verdadeiro.

De acordo com os dizeres de Pietá, ao relatar sobre a sua prática em EaD, a sua narrativa explicita o modo como se subjetivou, nesta sua experiência na nova modalidade de ensino:

E1 (Pietá)

o professor que trabalhava com o ensino a distância aqui (na universidade)... ele dava formação para os professores e funcionários, foi aí que eu o conheci e esta formação era relacionada ao ensino a distância, aí... EU Gostei tanto desta área que depois acabei fazendo uma pós [...] porque eu queria me aprofundar nisso... meu TCC na universidade foi relacionado a isso e a partir daí me interessei tanto, porque a EaD estava surgindo e comecei a fazer tudo que aparecia, porque essa questão do Moodle... já fiz vários cursos pela internet para me aperfeiçoar no ambiente Moodle...acabei fazendo vários cursos tanto interno quanto externo, TUDO QUE APARECIA, EU FAZIA. (grifo meu).

É bastante forte a valorização atribuída ao uso das novas tecnologias por esse sujeito participante. Trata-se de conhecer o novo, a tecnologia aplicada ao ensino, de não ficar de fora de uma tendência que desponta. Essa é a noção do sujeito do desempenho abordada por Han (2015), explicitada no capítulo 2 desta tese. O sujeito do desempenho é definido por Han (2015) como alguém rápido e produtivo, assim, Pietá utiliza dos verbos no pretérito perfeito, indicando as ações em um tempo definido no passado e que ocorreram uma após a outra: “conheci”, “gostei”, “acabei fazendo”, “me interessei”, “comecei a fazer”, “fiz”. O uso dos verbos “aperfeiçoar” e “aprofundar” confirmam essa necessidade de produzir, de conhecer, de ser incluído para que não seja excluída da instituição na qual atua; isso está inscrito nas relações de poder-saber (FOUCAULT, 2017b).

Para Foucault (2017b), existe uma relação íntima entre o saber e o poder. Para o filósofo, o poder não é opressor, pelo contrário, ele produz saberes que disciplinam, que produzem verdades e, conseqüentemente, subjetividades. Segundo Revel (2005, p. 78), “Ora o poder não pode disciplinarizar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva e antecipa toda a experiência de subjetivação”. Desse modo, os dizeres de Pietá demonstram que essa força vinda da instituição é que a impulsiona. Portanto, o uso do verbo “gostei” passa a

ser significativo, uma vez que, no início de sua fala, demonstra o desejo de se aproximar e se apropriar deste novo campo do saber, o EaD. Esse desejo é a sua subjetivação em relação ao EaD e é o deflagrante de suas ações.

E2 (Pietá)

Eu me sentia assim... a gente é orientada a interagir, tentar manter esse vínculo, eu mandava mensagens, mensagens [...], ‘entrem em contato, o nosso fórum tal, está aberto’; sempre tentando manter esse contato com o nosso aluno, mas a gente não via esse retorno... há um distanciamento muito grande... a gente se sente assim SOZINHO, SOLITÁRIO, neste ambiente [...], infelizmente... se sente esvaziado... a gente se sente perdido de saber que tem tanta gente ali, mas na verdade não existe essa interação (grifo meu).

Pietá enfatiza o seu esforço para acolher os alunos. Ela se reconhece como uma professora atualizada, incorporada ao novo sistema, conforme espera a instituição. Pode-se perceber a relação saber-poder na qual Pietá está inserida quando ela diz “*a gente é orientada a interagir*”. O enunciado, na voz passiva, esconde um dizer que vem de cima, hierárquico e leva ao seguinte questionamento: quem orienta? A universidade? A sociedade? Como diz Foucault, o poder não se localiza, não está em um local, mas pode ser apreendido na materialidade linguística. O poder está em toda parte produzindo seus efeitos, incidindo nas subjetividades de professores.

Um outro sentimento que salta aos nossos olhos é a solidão, o vazio, conforme os enunciados “*a gente se sente SOZINHO, SOLITÁRIO, neste ambiente*”. É como se houvesse, num primeiro momento, um sentimento de resistência ao EaD, conforme explícita: “*a turma que eu peguei era muito mais de cem, mas, infelizmente... se sente esvaziado*” e conclui: “*a gente se sente perdido de ter tanta gente ali, mas na verdade, não existe interação*”.

A professora sente falta das trocas simbólicas características do universo escolar presencial. Esse é o imaginário que perpassa muitos profissionais da área: poder ensinar e aprender, ouvir e ser ouvido, transformar e ser transformado.

Outro ponto relevante que emerge na “escrita de si” de Pietá é que ao responder à pergunta se o professor está/ estava preparado para o EaD e todas as suas implicações, por exemplo, o distanciamento, pode-se perceber a preocupação que a professora tem com o outro, o aluno, pois, o ensino não está acontecendo de maneira satisfatória:

E3 (Pietá)

Então... na minha opinião... eu não acho que eu não estava preparada emocionalmente ... a gente fica preocupada com aquela situação... que a gente vê que aquilo (o ensino) não está acontecendo da forma que a

gente esperava... mas... assim... um despreparo... eu não achava que eu estava despreparada (grifo meu).

Em seu enunciado, Pietá demonstra seu mal-estar diante do EaD ao declarar “*a gente fica preocupada com aquela situação... que a gente vê aquilo (o ensino) não está acontecendo*”. Bauman (1998) explica que a situação de insegurança e incerteza estão cada vez mais presentes em nossas vidas, causando mal-estar que advém da falta de controle e de ordem. Talvez o controle e a ordem, nesse caso, estejam relacionados aos alunos que não estão presentes fisicamente. Daí o sentimento de ambiguidade que se apresenta diante da situação: ela diz sentir-se preparada para enfrentar os novos desafios, mas não parece estar segura de que o ensino está se dando conforme suas expectativas. Assim, Pietá supunha-se detentora do conhecimento necessário para interagir com os alunos no ambiente virtual: “*eu não acho que eu não estava preparada*”, ela afirma.

Assim, a professora está na ilusão da completude do sujeito. Um sujeito cartesiano, racional, que sabe e pode tudo. No entanto, o equívoco se marca na insegurança do acontecer da educação. Como ela pode estar preparada se a educação não acontece como ela espera? A culpa, assim, é relegada ao outro, mas que outro é esse? Ele não é localizável, é a malha de poder agindo, sub-repticiamente, garantindo um mal-estar sempre presente.

Segundo Coracini (2003), impera na sociedade atual, um “sujeito cartesiano, logocêntrico, uno, homogêneo, igual a si mesmo” (CORACINI, 2003, p. 147-148), aquele que possui controle total sobre o que diz, sobre seus atos. A professora enfatiza esse sentimento de controle e o equívoco a ele imanente, utilizando e repetindo as palavras e expressões “despreparada”, “despreparo” e “não acho que eu não estava preparada”. No entanto, conclui que “*aquilo (o ensino) não está acontecendo da forma que a gente esperava*”. Ao referir-se ao ensino, nota-se uma preocupação com o aluno e com a sua aprendizagem. Relacionado a isso, podemos citar o que afirma Coracini (2007, p. 159) sobre aprender:

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

Deste modo, entendemos que os discursos conflitantes que emergem na “escrita de si” da professora são recorrentes nos discursos dos outros professores e são

provenientes do fato de que o professor deseja que o aluno aprenda, mas isso depende também do desejo do aluno, da sua subjetividade frente ao ensino mediado pelo computador e parece que o aluno ainda traz a representação do professor de EaD como o professor de sala de aula presencial, conforme veremos no eixo que se refere às representações de alunos de EaD.

Na sequência, apresentamos um trecho da “escrita de si” de Pietá que reflete o seu pensamento, suas reflexões e sua constituição como sujeito de um mundo inserido e guiado pela tecnologia, no qual somos assujeitados por ela e pela força e o poder da sociedade e das instituições (FOUCAULT, 2004a):

E4 (Pietá)

Eu acho, assim... tudo que a gente vivencia são experiências que traz uma contribuição para a vida da gente enquanto profissional... É... acho que foi muito válido eu ter tido essa experiência, mesmo porque eu acho que não tem mais volta... muito pelo contrário... a tendência é vir mais forte a EaD... enquanto professora... temos que estar abertos a este movimento... enfim não tem volta... é irreversível... tem que estar aberto a essa mudança... disposto a mudar SIM ... agora o sistema é esse... o sistema da EaD é esse... (grifo meu)

Ao declarar que “tudo que a gente vivencia são experiências que traz uma contribuição para a vida da gente enquanto profissional”, Pietá faz uma reflexão a respeito da própria vida profissional e por meio de sua memória, interpreta registros do que foi lido, ouvido, vivido, que ela aborda como sua “escrita de si” (FOUCAULT, 2004b). Ela também reconhece que faz parte de uma sociedade que valoriza o desempenho e a busca por novas experiências, por um fazer constante, incansável, combatendo competidores como descreve Han (2015). Pietá busca justificar seu pensamento ao dizer que “não tem mais volta”, isto é, o ciberespaço e, juntamente com ele há uma noção de progresso, de avanço que repercute na sociedade em geral, na educação e, por consequência, as aulas no ambiente virtual, não terão retorno, pois já fazem parte de um novo modo de vida.

Pietá expressa-se enfaticamente, repetindo a sua afirmação, usando as locuções “ter que”, indicando que temos obrigação ou necessidade de nos adaptarmos a essa nova realidade: “*temos que estar abertos*”, “*tem que estar aberto a essa mudança*”. Assim, ela se rende ao poder e ao que circula nos discursos do EaD e encontra uma forma de produzir seus próprios saberes, no campo profissional e no campo pessoal. Trazendo o pensamento de Foucault, justifica-se, então, o poder como produtivo, muito mais do que repressor permeando as diferentes instâncias da sociedade: “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas

que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2017b, p. 45).

Em outro excerto, Pietá traz reflexões a respeito da vida em geral, mas, imediatamente, retoma a questão profissional e a sua preocupação em adaptar-se à nova modalidade de ensino, o EaD.

E5 (Pietá)

Ninguém está pronto nesta vida... a gente tem sempre que aprender, mas na presencial tenho mais experiência, 11 anos... no EAD... eu acho que preciso mais oportunidade... é isso que eu quero... mais oportunidade, entrar lá de novo... pra saber se é isso mesmo. Será que essa primeira impressão que eu tive não foi tão legal porque eu não atuei na minha área? Porque eu não atuei na minha área de informática. Então... eu acho que no meu caso... vou precisar colocar de novo o pé na EaD pra saber se isso mesmo ou não (grifo meu).

Nestes seus dizeres, é como se ela estivesse clamando por uma nova oportunidade, ela se sente impulsionada a não desistir, “*no presencial tenho 11 anos de experiência... no EaD... eu acho que preciso mais oportunidade... é isso que eu quero... mais oportunidade*”, “*vou precisar colocar de novo o pé na EaD pra saber se isso mesmo ou não*”. O emprego da locução verbal “vou precisar”, indica necessidade e da expressão metafórica “*colocar de novo o pé na EaD pra saber se é isso mesmo ou não*” para expressar a sua persistência diante do mercado de trabalho, a Educação, que tem exigido que o professor se adeque a esse novo modelo de ensino, caso contrário, poderá ser substituído. Esse é o sujeito que emerge da racionalidade neoliberal e que se encontra em guerra consigo mesmo (HAN, 2015), pois Pietá deseja confirmar se o que sente em relação ao EaD está correto ou não: distanciamento do aluno, engessada em relação ao material didático, conforme será abordado, frustração, preocupação com o ensino e a aprendizagem.

Pode-se notar que Pietá não se sente, inteiramente, como professora de EaD. É como se ocupasse um entre-espço, ora na sala tradicional, ora na sala virtual. Seus dizeres remetem a uma situação de desejo de que seu fazer pedagógico no EaD fosse tal qual no ambiente tradicional, que seu papel de professora no EaD contemplasse os mesmos atributos que a guiaram ao longo de sua carreira: controle sobre a classe, interação com os alunos, oportunidade de dialogar com os alunos e, portanto, não se sentir sozinha. Desta forma, compreende-se que em sua “escrita de si” a imagem do professor tradicional está sempre presente na imagem do professor de EaD, sendo assim, sente-se

frustrada, esvaziada e culpa-se pelo ensino não estar sendo bem-sucedido. Essa culpabilização ou autorresponsabilização é inerente à lógica neoliberal.

Passemos à análise da “escrita de si” de Aurora, levantando os efeitos de sentido que emergem dos seus dizeres a respeito das representações dos professores de EaD.

No excerto que trazemos, pode-se perceber o mesmo movimento de ter que se entranhar nas mudanças na educação como professora da instituição.

E6 (Aurora)

Ultimamente... mesmo na universidade... teve um período que já foi oferecido o curso de tutor... né? Pediram para que a gente fizesse... nós fizemos. Você vai sentindo que vai se voltando para essa situação... né? Vai... vai incrementando mais o quadro ali com o EAD e aí... você percebe que se você não se encaixar... você tá fora... né? Então... é necessário que você inicie até para que você tenha uma visão... que você tenha uma opinião a respeito daquilo... é necessário que você conheça que você faça para saber alguma coisa... né? (grifo meu).

Assim como o discurso de sua colega predecessora, Aurora mostra o funcionamento do poder relacional e microfísico. Ao enunciar “mesmo”, mostra que o avanço do EaD acontece em outras instituições. Novamente a estrutura em discurso indireto “*já foi oferecido um curso de tutor*” e o verbo no plural “pediram” impedem a localização de um sujeito responsável. Resta à professora se encaixar nas malhas desse discurso para sobreviver.

Seus dizeres, como os de Pietá, refletem o movimento que os profissionais pertencentes a uma empresa têm que ter: aderir aos valores da companhia, tais como, inovação, eficiência e produtividade. Portanto, Aurora sente-se impelida a essa situação e utiliza os verbos “incrementar”, “encaixar”, “iniciar”, “conhecer” e “fazer” para designar suas ações dentro da universidade e a locução “é necessário” para indicar que é indispensável que o professor se “encaixe” dentro do quadro de profissionais da empresa.

Seguindo os preceitos neoliberais, a universidade na qual Aurora leciona determina os caminhos que deverão ser seguidos pelos seus professores e esses se moldam às necessidades da instituição para não perderem seu lugar na “empresa”. Laval (2004) reporta tal conduta das escolas ao tratar dos novos valores que elas adquirem:

A contradição maior da escola neoliberal refere-se ao fato de que ela ataca os valores que estão instalados no coração do ofício de ensinar e que dão sentido ao aprendizado. Já o ‘cada um por si’ - ou sua versão desesperada ‘salve-se quem puder’ – não os professores. O sistema de

valores saiu muito enfraquecido das transformações sociológicas e institucionais e teve muita dificuldade em se regenerar no clima ideológico glacial desses últimos decênios (LAVAL, 2004, p. 301).

Vale ressaltar que durante sua fala, Aurora usa muitas vezes o advérbio “né”, contração de “não é”, uma forma coloquial, típica da oralidade, talvez motivada por insegurança ou até mesmo para pedir confirmação para aquilo que diz. Possivelmente, Aurora sabia que a entrevistadora havia atuado no EaD e imagina que poderia sentir o mesmo que ela.

Tomamos outro excerto, em que Aurora aborda a questão da interação e da forma que ela se sente com relação ao diálogo por meio da escrita nos *chats* ou fóruns e do encontro presencial em sala de aula.

E7 (Aurora)

Eu acho difícil... porque eu sou uma pessoa que eu não sei fazer assim... piadinhas... eu não sei fazer... então... a minha interação com os alunos é o sorriso e a forma de tratá-los é de outra maneira... é a comunicação... é perguntar... é ter esse movimento... né? de contar... né? De receber os alunos e quando você faz isso de forma virtual é uma escrita *Oi, tudo bem, como você está?* Mas... assim... esse... *Oi, tudo bem...* não tem som... ele não tem uma tonalidade para aquilo... o *Oi, tudo bem ...* ali pode ser aquele *Oi, tudo bem, né?* Pode ser qualquer coisa desse tipo e o aluno entende como ele está naquele momento... pode ser que ele entenda que aquilo foi feito de bom humor... eu... de mau humor depende do estado de espírito dele porque é apenas uma leitura. Então... eu acho muito difícil... muito difícil essa interação (grifo meu).

Entendemos que nesse espaço contemporâneo de trocas de mensagens, como nos *chats* e nos fóruns, há uma mudança nas formas de expressão, há um rompimento com a comunicação que acontece em sala de aula, em que o olhar, a entonação da voz, o sorriso ou não podem identificar as intenções dos envolvidos na comunicação. Pode-se, então, observar o estranhamento que se estabelece em Aurora ao entrar em uma sala virtual e não saber o estado de espírito daquele que recebe sua mensagem “*Pode ser qualquer coisa desse tipo e o aluno entende como ele está naquele momento...(...)... eu... de mau humor depende do estado de espírito dele porque é apenas uma leitura*”.

Para a professora, os sentidos de um diálogo são construídos no face a face, com um sorriso, que pode significar uma resposta, no olhar e, então, as palavras podem até vir a ser desnecessárias, pois é o corpo que fala. No entanto, na escrita/leitura do diálogo, surge a interferência de um imaginário: o que o aluno pensa de mim ao enviar a mensagem, qual o humor do aluno ao receber a mensagem, como ele, aluno, entenderá

minha mensagem. Aurora sente que no *chat*, no fórum, não há o corpo em si, de acordo com seus dizeres “*quando você faz isso de forma virtual é uma escrita (...) não tem som*”. Ela enfatiza sobre essa questão do distanciamento “*eu acho muito difícil... muito difícil essa interação*”, em sua memória advinda de uma formação pedagógica tradicional, os corpos se encontram na sala de aula: se olham, conversam, sorriem ou não. Pode-se dizer que o corpo traz manifestações sociais em si mesmo; o corpo se impõe à leitura/ escrita no *chat*.

Vale destacar que na “escrita de si” de Aurora evidenciam-se:1, a força da instituição capaz de articular poderes que circulam com os saberes e que vão informando os sujeitos professores para que ela, como professora, se introduza em um novo modelo de ensino, o EaD; 2, a interação entre o professor e o aluno que fica mutilada, no EaD, não acontecendo da mesma forma que em uma aula presencial.

É importante ressaltar que os teóricos do EaD, entre os quais Michael Moore e Greg Kearsley (2011), não fazem menção alguma à relação professor-aluno, fundamental para uma construção de confiança, afeto e, conseqüentemente, para que o processo de ensino - aprendizagem aconteça. Ao tratar da interação, nas poucas páginas que discorrem sobre o tema, são abordadas questões sobre a qualidade das mídias, instrutores com aptidão para as tecnologias, interação dos alunos com as equipes de apoio aos cursos e, eventualmente, algumas instituições podem proporcionar encontros face a face para reuniões em grupos ou com orientadores. Portanto, os professores como Pietá, Aurora e Moisés sentem dificuldade e mal-estar, proveniente de uma relação mediada pelas tecnologias, pois as suas formações e a memória os remetem ao que é ser professor(a) nas aulas presenciais. No entanto, a representação de professor está também associada à entrada deles no uso das tecnologias, representação essa construída nos dizeres de Pietá e Aurora.

Moisés também coloca de forma bem clara a diferença entre interação em EaD e nas aulas presenciais e o modo que ele se subjetiva frente às duas modalidades:

E8 (Moisés)

A interação entre o aluno e o professor no EaD é bem diferente da sala presencial. Na sala de aula, como posso dizer.... então assim... o que os alunos colocam como muito gostoso é chegar na faculdade... é o encontro no corredor... é aquela fofoca...é entrar meio atrasado na sala... é sentar no fundo... é de vez em quando olhar o celular ou de vez em sempre. Isso ... esse estar perto é muito bom. Isso dá um calor na alma... né? Enquanto professor, muitas vezes, por mais que você planejou a aula e uma pergunta daqui ou...ou...ou...discussão que você provoca nos alunos te faz acrescentar mais coisa... às vezes enriquecer

a aula. Às vezes você percebe que aquele tema, a turma absorveu mais rápido, você anda mais (grifo meu).

Moisés descreve os movimentos dos alunos desde a chegada à faculdade e cita algumas atitudes que normalmente seriam consideradas inadequadas em sala de aula. Contudo, destaca que esse ir e vir “*dá um calor à alma*” e é isso que torna a relação professor e aluno mais profícua. Narra também os acontecimentos em sala de aula, muitas vezes inusitados, mas que fazem “enriquecer a aula”. O não dito em seus dizeres é que o professor de EaD não tem a oportunidade de viver tais situações que o professor de uma aula presencial vive e que isso leva o professor a ir além do que planejou para a aula, “*acrescentar alguma coisa*”, “*enriquecer a aula*”.

Pelos seus dizeres, neste outro excerto, Moisés explica que veio de uma área empresarial, no entanto gosta da área acadêmica, gosta de ser professor.

E9 (Moisés)

Eu trabalhei a minha vida toda dentro de empresa e aí eu fui pra área acadêmica e percebi que eu gosto de fazer isso... e o que faz da gente em sala de aula é o acolher... o estar junto... é o ajudar mesmo... a gente quase pega na mão do aluno... não importa que ele é casado... que ele tem quase idade pra ser seu filho mais velho, né?... é o que a gente vê na escola infantil... que o professor pega na mão e que a gente de alguma forma faz isso em sala de aula que é estar junto... acolher... eu tenho um perfil de ...sabe a galinha que abre ...abre e acolhe... no EaD você não tem isso... então... às vezes... você fica assim... como é que o pessoal tá vendo o material que você colocou... será que eles entenderam?... (grifo meu)

Moisés recorre à metáfora da galinha e dos pintinhos para expressar sua atitude de professor com os alunos, usando os verbos “acolher”, “ajudar”, “estar junto”, “pegar na mão” para indicar suas ações como professor em sala de aula. Surge também o cuidado com o outro, o aluno, que para ele, como professor, precisa ainda dos cuidados do mestre, não importando se estão na escola infantil ou na universidade. Podemos ainda ressaltar que o fato de Moisés ter trabalhado anteriormente em empresas não ligadas à educação, não o desviou da sua formação, da sua cultura de ensinar e aprender e dos modelos de professores os quais teve durante sua formação escolar. São as reminiscências desses professores que ocuparam lugares em sua vida.

Percebe-se que o sistema EaD reduziu as relações a relações mercadológicas de compra e venda de um produto levando, ao que já afirmado por Marx (2004), a um sistema de alienação total. O professor mal se reconhece em sua aula na plataforma de

EaD, pois falta o contato físico, o corpo a corpo da sala de aula. Por esses motivos, o sistema educacional atual pede mudanças.

Como indica Coracini (2008),

Mudar não é fácil; impõe um constante rever-se, um constante questionar-se e, sobretudo um constante perdoar-se, pois atravessados que somos, como sujeitos da linguagem, pelo inconsciente, sentimentos, a todo momento, prisioneiros de nossa história, de nossa formação, de nossas experiências passadas, esquecidas, recalçadas. E quando menos esperamos, fragmentos, fagulhas de recalques, frustrações, marcas que ficaram indelévels em nossa constituição, emergem, cá e lá, mais vivas do que nunca, pelas frestas da linguagem, mostrando a impossibilidade do (auto)controle, embora a ilusão permaneça, orientando-nos na busca incessante da racionalidade e da completude (CORACINI, 2008, p. 11).

É relevante destacar que nos dizeres dos três sujeitos participantes desta pesquisa, as representações do professor de EaD estão impregnadas da imagem que eles trazem de suas atuações como professores de aulas presenciais. Estão sempre presentes em suas memórias suas atuações como professores de aula presencial. Em seus dizeres, emergem sinais de frustração relacionados ao exercício do ensino-aprendizagem em EaD, especialmente pela falta de contato entre professor e aluno.

Segundo Laval (2004), ao se referir à instituição escolar, moldada às necessidades do neoliberalismo, esta tem como parâmetro um serviço público, como um hotel, cujo “imperativo de produtividade se impõe” (LAVAL, 2004, p. 313). Desta forma, não existe preocupação com a proximidade entre aluno e professor para que o ensino aconteça. Nesse sentido, Laval (2004, p. 301) argumenta que “a política educativa liberal, que é principalmente uma política de *laisser-faire*, introduz, entre as famílias, mas também entre os profissionais do ensino, conflitos entre valores coletivos e interesse privado que não são desprovidos de consequência”. Assim, os professores acabam sendo afetados por essas mudanças e muitas vezes a uma desestabilização das referências profissionais (LAVAL, 2004).

Outro fator que surge nos dizeres dos sujeitos participantes é a força dos discursos de EaD que os impele a se apropriarem desses saberes e atuarem nessa nova modalidade de ensino. Conforme sublinha Foucault (2004a, p. 44) “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Desse modo, percebe-se que os professores são também envolvidos por esse discurso e buscam esses novos saberes que surgem. Adaptar-

se ao EaD torna-se, portanto, um novo regime de verdade ditado pelo capitalismo neoliberal.

Nesse contexto, a relação professor-aluno suscita reflexões tanto em relação ao professor quanto do aluno em situação de ensino a distância, cujas características como a autonomia, a autoaprendizagem e a independência (GUAREZI; MATOS, 2009) são/ seriam objetivos a serem atingidos. Contudo, isso não aparece nos dizeres dos sujeitos participantes, os quais passaremos a abordar a seguir.

4.2 Representações discursivas de alunos de EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes

Com o avanço da tecnologia e o amplo uso da internet no mundo globalizado, as mensagens com características próprias são uma realidade em todos os setores e representam uma nova forma de comunicação. Sobretudo, na educação, nas relações entre professor e aluno, esse modo novo que se estabelece pode trazer consequências nas subjetividades dos envolvidos.

Na seção anterior, analisamos como os professores veem a si mesmos como professores de EaD. Nesta seção, nosso olhar volta-se para a imagem do aluno de EaD nos dizeres dos professores.

Nos excertos que se seguem, Pietá comenta sobre a atitude dos alunos de EaD, resvalando sempre naquilo que se constitui o seu modelo de aluno, aquilo que sua memória discursiva traz, abordando atitudes que considera inadequadas em um ambiente de ensino e aprendizagem. Ao ser perguntada como ela se sentia com relação ao distanciamento com o aluno, ela responde:

E10 (Pietá)

Sim, na verdade, eu percebia que o aluno se comunica com você ali (fórum), quando ele tira uma nota baixa ou quando ele tem uma reclamação a fazer... se tem uma questão errada no conteúdo... aí aquele ambiente é ótimo para ele reclamar... ele vê isso como uma ferramenta de interação... para ele interagir... tirar dúvida... é muito difícil... então ele só utiliza para reclamar... eu me sentia assim... a gente é orientada a interagir...tentar manter esse vínculo...eu mandava mensagens... mensagens... eu acho até que alguns alunos não estão preparados para o ambiente virtual (grifo meu).

A frustração da professora situa-se no fato de que a linguagem não é transparente. A interface destinada ao contato professor/aluno não opera do modo como ela deseja. Em seu ponto de vista, ela espera que a interface seja uma extensão da aula presencial. No entanto, o aluno produz sentido a partir da materialidade do que ele lê e o efeito de sentido que o EaD provoca nele é outro.

Pietá repete palavras como “interação”, “interagir” para expressar o que não acontece na sala virtual. Segundo seus dizeres, o aluno comunica-se apenas para reclamar e o esforço que se faz para que ele responda, interaja, é em vão. Não há troca de experiências, compartilhamento de ideias; há apenas um espaço que recebe reclamações. Na visão dos alunos, esse espaço disponibilizado a eles talvez represente um Serviço de Atendimento ao Cliente (SAC), que tem como objetivo, entre outros, captar reclamações de clientes, tão comum nos dias atuais no comércio virtual ou não. A professora também declara que “*a gente é orientada a interagir*”. Entende-se que essa orientação advém da “voz” da instituição, pelos regimes de verdade que constituem os discursos do EaD, os quais postulam que as instituições de ensino “devem articular um bom processo de comunicação midiaticizado [...], as barreiras espaço-temporais serão minimizadas, bem como o aprendiz se sentirá menos solitário. Haverá, ainda, o estímulo de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 90). Daí a ênfase que é dada para que o professor se comunique com os alunos.

Assim, o aluno, que se faz representar no EaD por Pietá, mostra-se desinteressado com relação ao conteúdo do curso e às relações com o professor. Esse comportamento do aluno pode aludir ao pensamento de Bauman (1998). Segundo o sociólogo, o mundo contemporâneo está destituído de relações sólidas, pois não há mais tempo para a construção de vínculos fortes com as preocupações da vida atual. O professor representa um estranho para o aluno e os estranhos são pagos pelos serviços que prestam, apenas isso. Conforme assinalado anteriormente, no Capítulo 1, o aluno, consumidor do produto EaD, não se sente estimulado para responder aos apelos do professor, pois não se criaram laços entre as partes. Ele, aluno, apenas responde quando precisa “reclamar” a respeito do produto que adquiriu, nesse caso, as aulas ou o curso em EaD.

Pietá, ao final de sua resposta, conclui que “*alguns alunos de EaD não estão preparados para o ambiente virtual*”. Isso também demonstra que ela acredita que possa haver uma melhora neste cenário, se os alunos entenderem que deveria haver maior comprometimento com a aprendizagem e que o professor é o intermediário para que o conteúdo chegue até ele.

Na entrevista, quando discorria sobre a produção de material e a gravação de vídeos para as aulas, Pietá interrompe o seu pensamento sobre isso e retorna à questão dos alunos, dessa forma, sinalizando que a postura dos alunos é algo que a toca.

E11 (Pietá)

Esperei os alunos ao vivo para tirarem dúvidas... mas... mais uma vez... os alunos não apareceram... não entrou nenhum aluno para tirar as dúvidas... [...] por outro lado... os alunos... como a gente escuta e convive com muita gente... a gente vê um descomprometimento muito grande a ponto de escutar que não é o aluno que faz as atividades na EaD: ‘Minha filha que faz, não sou eu que fico no ambiente’. Eu fico muito preocupada. Qual vai ser o futuro de pessoas que não estão preocupadas com isso? No presencial... você está ali... vendo quem se esforça... quem é comprometido... quem fica com celular... agora na EaD... todo mundo está lá ... mas quem é que está atrás daquela tela? Quem está lá atrás da tela? Quem é que tá lá fazendo aquelas atividades? Gente do céu! isso me preocupa... se todo mundo fosse que nem nós que faz o que tem que fazer A gente faz o que tem que fazer... não passamos pra ninguém fazer (grifo meu).

Utiliza os termos “descomprometimento” e “comprometido” ao se referir à atitude dos alunos do EaD e da modalidade presencial, respectivamente. Como professora, ela expressa sua preocupação com a formação desses alunos que não fazem as atividades no virtual, que “terceirizam” não apenas o serviço que lhes cabe, mas até a “presença” no ambiente virtual. Os autores resenhados, Han (2015) e Bauman (1999), ao abordarem sobre a sociedade em que estamos vivendo, denunciam que essa é uma época pobre de alteridade. Não há o encontro com o Outro, princípio de uma consciência ética, e que estabelece relações significativas entre professor e aluno dentro de um ambiente de aprendizagem. Para Pietá, o descompromisso com as aulas, levam-na a refletir e a comparar com o trabalho que os professores têm, que não pode e não deve ser tomado de forma “leviana” a ponto de “fingir” que se está presente no ambiente virtual como fazem alguns alunos, conforme o relato acima.

Na mesma direção, Aurora “desabafa” sobre o comportamento dos alunos nas aulas presenciais, argumentando que se fosse em EaD não teria que encarar a atitude de desinteresse e falta de cordialidade no trato com o professor.

E12(Aurora)

Eu tô aqui (na sala de aula presencial) tentando ensinar alguém e esses alunos não têm educação... não prestam atenção... não querem nada... acho que o ideal é você ser um professor a distância para que você não tenha isso... pelo menos você tá ali falando com aluno de longe... você

não tem que ouvir bobagens... você não tem que ouvir coisas que não tem nada a ver com a disciplina (grifo meu).

Ao discorrer sobre a atitude dos alunos nas aulas presenciais, Aurora emprega muitas negativas em seu discurso, referindo-se ao comportamento dos mesmos em sala de aula: “*não têm educação*”, “*não prestam atenção*”, “*não querem nada*”, portanto, para ela, é melhor ser um professor a distância e, antecipa-se ao sentido que suas palavras possam vir a produzir ao seu ouvinte, no caso, a pesquisadora, explicando que, assim, ela não terá que ouvir coisas que nada tem a ver com a disciplina. Orlandi (1999) explica que esse “mecanismo de antecipação do discurso regula a argumentação de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 1999, p. 39). Isso também se aplica à entrevista propriamente dita em que o(a) entrevistado(a) fala aquilo que ele(a) acha que o (a) entrevistador(a) gostaria de ouvir.

Em outro excerto, ao ser perguntada como ela se vê como professora no EaD e no presencial, em meio aos seus dizeres, Aurora traz explicitamente como vê o aluno de EaD, que é fruto de um discurso em que as novas tecnologias surgem como um facilitador do processo de aprendizagem a distância.

E13 (Aurora)

[...] você propõe o material para o aluno... você coloca modelos... você simplifica... só que ele ainda quer algo assim... apertar um botão e aí a resposta sair imediatamente... ali como se fosse o Google e não funciona desse jeito... né? (...) ele não aceita que quando ele faz uma pergunta... a pergunta demora até 24 horas para ele obter a resposta e outra... ele não quer que o final de semana, ele fique sem resposta [...] Se ele fez a pergunta na sexta-feira... às 23:55... ele não pode esperar até segunda-feira até às 8 horas da manhã. [...] ele não está preparado... ele não se empenha... ele não deseja e aí ele se torna vítima... porque ele se vitimiza... ele fala que é o professor que não dá atenção... que é a matéria que é muito difícil... que aquilo é muito difícil que aquela disciplina... eu ouvi diversas vezes que ele não concorda que aquela disciplina seja virtual, que aquele tipo de disciplina deveria ser dada presencialmente, mas ele escolheu a modalidade a distância... ele escolheu, mas ele acha que... imagina que foi escolha da gente que não pode ser desse jeito... então tem toda essa questão (grifo meu).

Aurora percebe o aluno de EaD como aquele que quer tudo rapidamente, pois tem como referencial o computador, cujas respostas são imediatas e as tarefas são realizadas em um apertar do botão. Esse fator é decorrente do momento em que estamos vivendo. A questão do tempo implode no EaD. A sociedade dominada pelos computadores emerge na fala de Aurora traduzida pelas atitudes dos alunos que desejam respostas imediatas,

acostumados que estão com o computador, uma máquina muito rápida, mas livre de alteridade. Portanto, a resposta do EaD, mediada pelo professor, é muito mais lenta do que a resposta que o aluno obtém no Google, como ela mesma explica. Novamente, como se pode perceber, EaD e neoliberalismo caminham juntos. Para o aluno, o ideal seria o professor estar o tempo todo disponível para responder a suas dúvidas. O horário de trabalho do professor não é respeitado.

Contudo, o aluno possui expectativas de uma relação professor-aluno de sala presencial. O aluno deseja que o professor responda imediatamente, sem entender que existe um sistema de funcionamento implícito nos cursos de EaD e que permite um tempo para o professor responder às perguntas dos alunos. O que se depreende pelos dizeres de Aurora é que os alunos “*não estão preparados*”, pois suas atitudes perante as aulas de EaD remetem ao descompromisso, já citado (E11), nos dizeres de Pietá. Han (2015), ao abordar sobre a *Pedagogia do ver*, registra que “possivelmente, o computador conte de maneira mais rápida que o cérebro humano e sem repulsa acolhe uma imensidão de dados, porque está livre de toda e qualquer *alteridade*. É uma máquina positiva” (HAN, 2015, p. 56). Para ele, o computador não possui a capacidade de hesitar e, daí concluímos que ele condiciona o aluno a uma resposta imediata. Han (2018) conclui que a ausência de negatividade, impediria o olhar para o outro. Percebe-se, então que, para o aluno de EaD, o que existe por trás de tudo que ele obtém, chamado de ensino, é o computador; ele se esquece que há seres humanos ali, portanto não suporta esperar por uma resposta.

No próximo excerto, Aurora comenta um pouco mais sobre as representações dos alunos de EaD.

E14 (Aurora)

[...] *difícil*... porque primeiro, a situação, nem todos entram em contato com a gente... não entra porque... às vezes... tem *vergonha*... eu acho. Na minha opinião é isso. Acho que não sabem nem formular a pergunta e outros têm *vergonha* de perguntar porque acham que é básico demais... então... o primeiro erro deles é de não perguntar... os poucos que perguntam que têm *coragem* de perguntar alguma coisa... muitas vezes... muitas vezes... é assim de uma forma extremamente *arrogante* e aí é óbvio... pelo chat... manda no grupo... né? Sempre tudo registrado... tudo registrado e essa questão é assim... tem... às vezes... algum líder aquele líder que acha que a impressão que dá... que passa para gente é a seguinte... olha... só vamos *tumultuar* porque aí eles ficam de saco cheio e passam todo mundo... né? (grifo meu).

Aurora discorre sobre a atitude dos alunos nos fóruns ou *chats*, definindo-a de “*vergonha*” (tímida) à “*arrogante*”, atitudes extremas no ambiente virtual que talvez possam ocorrer devido a uma certa falta de confiança no professor, pois nada faz sentido

quando não se está envolvido no processo de aprendizagem. O que o aluno parece estar buscando no EaD são aulas que sejam práticas, rápidas e em que sejam transmitidas apenas informações e transmitir informações é o nível mais elementar das áreas cognitivas. Conforme destaca Voltolini (2009), transmitir informações possui um caráter objetivante; ao contrário, “a educação tem um caráter mais subjetivante, é um processo mais geral que inclui aquisição de hábitos de convivência de uma dada cultura, além de informações precisas sobre os objetos que existem nela” (VOLTOLINI, 2009, p. 137). Ademais, há uma redução enorme da densidade da experiência, nesse nível, portanto, a aprendizagem pode ficar comprometida.

A professora também ressalta o caráter de controle do EaD. Tudo deve estar registrado. O registro é o respaldo da universidade e a prova do trabalho do professor. Este trabalho deve ter um caráter material. É a vigilância hierárquica de que nos fala Foucault. Nessa vigilância, que funciona para a universidade, para o professor e para o aluno, surge a figura do líder. É aquele que vai dizer por todos. É o poder microscópico em funcionamento.

Vale retomar o pensamento de Larrosa (2002) sobre a educação, já abordado anteriormente, a partir da experiência/sentido. Para ele, entender a educação como algo que nos passa, como alguma coisa que nos toca é dar ao aluno a oportunidade de se transformar, de governar a si mesmo, no sentido foucaultiano. Entender uma escola, um curso, uma aula com o papel de transmitir informações, é reduzir o papel da educação; é trilhar o caminho neoliberal: consumo, competição, velocidade, flexibilidade, impessoalidade. Podemos considerar a escola, o ambiente escolar como elemento chave, necessário para a constituição do sujeito, portanto, ao aluno sempre deve ser proporcionada a oportunidade de viver a experiência.

Em relação ao comportamento de alguns alunos, um líder, por exemplo, citado pela professora, que “*gosta de tumultuar*”, conforme seu relato, parece perder a noção do espaço em que está, uma sala de aula virtual, e como tal possui alguns rituais. Como está em um ambiente virtual, onde “os lugares e os tempos se misturam” (LÉVY, 2003, p. 25), seu comportamento também se perde e pode passar a influenciar os colegas com comportamentos inadequados. Deve-se ressaltar que essa é uma das representações de aluno de EaD, que a professora faz baseada no seu imaginário.

Algumas representações de alunos que aparecem nos discursos de Pietá e Aurora, surgem nos dizeres de Moisés: o aluno imediatista, seja na aula com relação às respostas relacionadas ao conteúdo ou com relação ao término do curso, o diploma; o aluno

(des)comprometido; o aluno que não se apresenta para fazer perguntas ou mesmo para ser identificado com a foto. Contudo, podemos perceber uma mudança no olhar de Moisés para o aluno de EaD, após a pandemia, quando esta entrevista foi retomada, conforme relatado no Capítulo 3.

E15 (Moisés)

(Os alunos) participam é o que eu tenho notado... isso que eu ia te falar da diferença... né? ... que eu tenho notado é o seguinte: o perfil do alunado tá mudando... né? você tinha esse aluno distante... muito aluno que queria recuperar o curso... então... o negócio dele é lá fazer o rápido para ter uma graduação ou coisa assim e esse alunado mudou... ele tá agora exigindo um pouco mais de você e aí ele aparece mais... pelo menos ele conversa mais... entra na sala de bate-papo e conversa e pergunta... mudou um pouco esse perfil... eu sinto que o aluno tá mais interessado... tá querendo ficar mais próximo... mas essa proximidade é uma proximidade a distância porque ele continua lá e você aqui... né? tem um lado que às vezes... você (o aluno) não briga comigo... mas... é verdade!... eu tava comentando com outro professor... é que tem hora que é bom o EaD porque você se livra de uns alunos... porque... às vezes... têm uns alunos na sala que meu Deus do céu... mas essa é uma forma... melhor distante do que perto (...) o alunado tem mudado... como ele muda... você sente um retorno... né? que é mais interessante... você sente o aluno mais próximo, mas também depende da turma... teve uma turma que a o ano passado... eu acompanhei... acho que teve 2 alunos que perguntaram e acabou assim sabe e foi tudo bem... tudo bem... naquela aula de reforço “e, aí pessoal tudo bem?”... e ninguém respondia... então, sabe... então, 40, 50... naquela aula virtual... 60, 40, 50, 60 alunos um entrava falava: “oi professor, tudo bem?” e ia embora... e você fica lá meia hora, 40 minutos na sala e ninguém aparece... então...tem isso, né?

Moisés utiliza, várias vezes, as palavras “mudando”, “tem mudado”, “mudou” para se referir à participação dos alunos no EaD, sentindo que, por vezes, os alunos estão mais interessados. No entanto, também relata a atitude de alunos, na sala de aula presencial, “às vezes, *tem uns alunos na sala que meu Deus do céu, mas essa é uma forma, melhor distante do que perto*”. Continua discorrendo suas impressões sobre os alunos e faz alusão à conversa com outro colega, professor, “*tem um lado que, às vezes, você não briga comigo, mas... é verdade! eu tava comentando com outro professor... é que tem hora que é bom o EaD porque você se livra de uns alunos*”. Isso quer dizer que para ele, muitas vezes, o aluno não tem postura, é inadequado, na sala de aula presencial. Comentário similar a esse fez Aurora, conforme demonstrado anteriormente.

Nesse mesmo excerto, Moisés comenta sobre a participação dos alunos de EaD e deve-se destacar que essa entrevista foi realizada no início de 2020, mas foi retomada no final de 2020, no tempo em que estávamos vivendo uma pandemia (COVID-19) e os

alunos, que tinham aula presencialmente, foram todos deslocados para as aulas remotas de modo emergencial e isso pode ter modificado o olhar de Moisés sobre o aluno de EaD, que nesse modo, utilizou câmera, microfone e o professor esteve presente em atividades síncronas por um período de tempo das aulas. Isso trouxe uma interferência entre uma modalidade e outra; misturaram-se um pouco os conceitos entre ensino remoto emergencial (ERE) e EaD.

Pode-se resumir dizendo que o que os professores desejam para o EaD é que a educação de fato ocorra. Que haja participação efetiva dos alunos, contato, troca, um algo mais do que a mera transmissão de informações. Ademais, que as inconveniências e interrupções da sala de aula presencial sejam deixadas de lado.

E16 (Moisés)

Os alunos... muitos se aproximam... às vezes... você tem um contato maior pelo fórum... mas é diferente... é diferente... eu estou falando do EaD... não de aula remota... porque o aluno... ele tá sozinho... eu tinha aluno que... casualmente conversando... falou assim... às vezes... eu acordava duas horas da manhã sem sono... perdia o sono... ia lá fazia duas lições... por exemplo... sabe... ele tá sozinho... vou trazer para os dias de hoje... isso é uma das coisas que eu discuti na minha dissertação de mestrado... que é uma das formas de ter o aluno sozinho... o ensino do aluno sozinho... você diz pra ele... é isso que você tem que fazer e ele faz, né? e você dá uma nota a distância pra ele (grifo meu).

Chama-nos a atenção o uso do adjetivo “sozinho” ao se referir ao aluno dessa modalidade, e ele repete que esse é “*o ensino do aluno sozinho*”. Assim, não foi por acaso que, ao falar em interação, Moisés trouxe rapidamente o aluno solitário, nomeando esse tipo de ensino: “*ensino do aluno sozinho*”.

Assim, a instituição escolar, no caso, o ensino superior, sofre uma redução do seu papel, pois o professor relata que ao passar as informações, o aluno está “sozinho” no EaD. Passar e receber as informações constituem o nível mais elementar do papel da educação, pois atinge as áreas cognitivas mais básicas do aluno, no entanto para levar o aluno a saber como usar essas informações e transformá-las em conhecimento, torna-se imprescindível a presença do professor. Moisés resente-se dessa ausência do professor para ajudar o aluno. Ademais, sua formação pedagógica esteve atrelada a um professor presente na formação do aluno. Os saberes que o constituem como professor não dispensam a presença do mestre. Para ele, o que existe é “*o ensino do aluno sozinho*”, conforme os seus dizeres e isso causa estranheza, é “*diferente*” daquilo que ele acredita ser o ensino.

Vale lembrar que a Educação constitui um ritual do discurso. Segundo Foucault (2004a), um sistema de ensino constitui uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação dos papéis a que estamos sujeitos. Portanto, existe um ritual na educação, ritual esse composto de professor e aluno que caminham lado a lado, que interagem, que convivem, que vivem experiências juntos e que se transformam.

No entanto, como ressalta Pêcheux (1995), todo ritual é passível de falhas. Para ele, o EaD define-se em: “*é diferente*”. Moisés ressalta que suas observações se referem ao aluno de EaD e não de aula remota, pois essa parte da entrevista foi feita durante a pandemia “*Eu estou falando do EaD, não de aula remota, porque o aluno, ele tá sozinho...*” Talvez isso possa revelar que durante a pandemia, os alunos não se sentiram tão “sozinhos” tendo o professor mais presente, em razão dos esforços feitos para acolher o aluno, em momento tão difícil, particularmente, nas aulas síncronas.

Sobre a questão das representações de alunos de EaD, devemos destacar que os sujeitos participantes trouxeram imagens de um aluno que está distante, decorrente do meio virtual a que está exposto, do distanciamento entre as partes: professor-aluno, e um aluno descompromissado, imediatista, que deseja resultados urgentes, sejam eles, as respostas do professor ou o diploma que almeja.

Dentro desse contexto, o papel tanto do professor quanto do aluno, a relação professor-aluno em situação de ensino a distância, suscitam reflexões. Conforme pudemos depreender na “escrita de si” dos sujeitos participantes, os postulados do EaD, abaixo abordados, não correspondem aos valores que sustentam os regimes de verdade dos sujeitos participantes:

Além de observar os fatores que influenciarão a compreensão e a retenção de informação e motivação para aprofundar os conhecimentos- aspectos da teoria cognitivista, estabelecer um bom processo de relacionamento entre os atores no ambiente de EaD faz diferença nos resultados, tanto nos de aprendizagem como nos institucionais. A distância pode ser diminuída com base em um sentimento de colaboração e de afetividade criado por uma comunicação bem construída e pelo entendimento de que o aluno é a parte central do processo ensino e aprendizagem (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 130).

Ainda a respeito do aluno de EaD, os dizeres de Moisés abordam a questão do imediatismo, do consumo e da racionalidade neoliberal instalada no pensamento contemporâneo.

E17 (Moisés)

Tem muita gente... independente de ser EaD ou presencial... claro que tem gente que vem pra escola pra tirar diploma... eu quero diploma e pronto... assim como... por outro lado... tem muito professor que fala... ‘pô! eu preciso ganhar uma graninha... eu vou dar umas aulas’... então... mas o aluno, agora... tem muito aluno que tá buscando conhecimento... tá interessado... manda alguma pergunta no fórum... te manda alguma coisa... não importa se é EaD... no presencial... você tem muito aluno que vem e não dorme em sala de aula porque pega mal... né? mas... assim... isso você tem nos dois casos.

As expressões “tirar diploma”, “quero diploma”, bem como “ganhar uma graninha”, colocam as atitudes do aluno e do professor dentro de um mesmo pensamento prático, competitivo, imediatista e neoliberal. Os alunos desejam o diploma, não importa se aprenderam ou não, se estão bem preparados para desempenharem sua função no mercado, por outro lado, o professor, a quem Moisés se refere, demonstra que não tem comprometimento com sua profissão como educador e tem uma visão mercadológica: *“Eu preciso ganhar uma graninha, eu vou dar umas aulas”*, fazendo do magistério uma renda extra secundária. Por outro lado, podemos pensar que o professor, cuja profissão é pouco remunerada e/ou por não ter grande número de aulas, pode conseguir um outro trabalho no período em que não estaria trabalhando no magistério.

Desta forma, o aluno em sintonia com esta racionalidade neoliberal, cuja obsessão por obter “coisas” que o diferencie (o diploma poderá fazer diferença), o torna autômato e consumista, por excelência. O consumo deste produto, o diploma, pode facilitar sua entrada no mercado, esse mesmo mercado que estimula a competição com os outros e consigo mesmo, e vai sempre criando metas, buscando formas mais rápidas de atingi-las e o não envolvimento com o professor, promove uma atitude de distanciamento, de descomprometimento do aluno, observável até no aluno da modalidade presencial. De acordo com Moisés: *“No presencial, você tem muito aluno que vem e não dorme em sala de aula porque pega mal, né?”* Tem-se, então, uma crescente positividade da sociedade, a performatividade, o consumo, a execução de muitas tarefas ao mesmo tempo, que enfraquecem alguns sentimentos mais marcantes como angústia e luto (HAN, 2015), mas a indiferença, o desinteresse, a displicência podem estar presentes em um nível mais elementar.

Resta ainda, na próxima seção, a análise das tensões entre o ensino presencial e o EaD sob o olhar dos professores para que se possa problematizar o entrecruzamento das duas tendências de ensino e suas representações nos dizeres dos professores.

4.3 Representações discursivas de tensões entre o ensino presencial e o EaD na “escrita de si” dos sujeitos participantes

A exposição às redes sociais, o uso de computadores, de *tablets*, de *smartphones* e a habilidade para manusear os dispositivos tecnológicos nos levaram à naturalização desses aparelhos, que se tornaram extensão dos nossos corpos. Vivemos diante de um cenário inundado pelas tecnologias. Contudo, é importante compreender que o uso da tecnologia em geral e o ensino mediado pelo computador fazem emergir processos de subjetivação, como os que temos apresentados até então, relacionados a si mesmos como professores de EaD, ao aluno dessa modalidade e ao ensino.

É importante ressaltar que os professores, sujeitos participantes desta pesquisa, não possuem um conhecimento aprofundado em tecnologia digital, portanto tais professores possuem formação na modalidade presencial, pois o EaD passou a fazer parte de suas vidas após muitos anos de exercício profissional dentro do ensino presencial. Em uma perspectiva da ADF, isso significa que seus dizeres são constituídos por esses discursos advindos de outras formações discursivas diferentes do EaD. Sobre tal questão, Pêcheux (1995) destaca que o sujeito não se constitui na fonte e na origem dos processos discursivos que enuncia e seus dizeres são perpassados por outros discursos, que ele nem sabe onde se originam. Assim, pode-se compreender a heterogeneidade das posições dos sujeitos participantes com relação às representações de tensões entre o ensino presencial e o EaD.

A seguir, passaremos às análises dos excertos relacionados a este eixo.

De acordo com os dizeres da professora entrevistada, Pietá, ao ser perguntada como ela se sente como professora de EAD e como ela vê e sente essa modalidade de ensino que está crescendo no nosso mundo contemporâneo, a professora respondeu:

E18 (Pietá)

Eu acho assim... vou dar a minha opinião bem pessoal a respeito disso pela experiência que eu tive... fiz duas formações presenciais e duas a distância... então... eu tive esses dois mundos que são bem diferentes.

Ao falar longa e pausadamente, Pietá ateu-se fortemente à sua experiência no passado e como se analisando o próprio discurso, demonstrado pela sua entonação, parecia que “a alma é afastada da preocupação com o futuro” Foucault (2004b, p. 150). O autor destaca a contribuição dos hypomnêmata na subjetivação do indivíduo. Fica também registrado que Foucault (2004b) ao tratar desses exercícios pessoais, como os hypomnêmata e as correspondências, lembra Sêneca que enfatiza que “ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que se ouve o que se diz” (FOUCAULT, 2004b, p. 153). Assim, a entrevistada parecia refletir muito sobre suas palavras ao ouvir a própria voz. E, continua:

E19 (Pietá)

Eu acho que... primeiro... a pessoa deveria ter uma formação presencial... que é uma base e depois se quiser se aprofundar... aí ela faria uma educação a distância... quando eu fiz minha formação a distância... eu achei muito superficial ... a minha base que eu tinha enquanto aluna da graduação foi espetacular... tanto é que eu cheguei a participar de aulas enquanto eu era aluna desta outra faculdade (a distância)... eu cheguei a dar aula... o professor chegou a passar conceito errado para os alunos e cheguei a falar nos encontros presenciais que a gente tinha... porque a gente tinha encontros presenciais... e eu nadava de braçada... porque eu tinha uma formação muito forte e conseguia ensinar meus colegas... este professor chegou a reconhecer que ele precisava estudar mais porque ele subestimava os alunos que estavam ali... olha que loucura! (grifo meu)

Pietá deixa evidente que, para ela, existe uma diferença muito grande entre a modalidade de ensino EaD e a presencial. Do ponto de vista da materialidade linguística, essa oposição é enunciada através do uso de “*dois mundos bem diferentes*” e do uso de um predicativo com conotação negativa “superficial” para a educação a distância e de um predicativo com conotação positiva “espetacular” para se referir a aula presencial.

Pietá cita o curso a distância que frequentou e usa a metáfora “*eu nadava de braçada*” para exprimir sua segurança, no desempenho das aulas diante do professor e dos outros alunos, segurança essa, no dizer da entrevistada, oriunda de sua formação presencial, diferentemente dos outros colegas da turma. Seus dizeres também

demonstram que sente a educação a distância precária em relação à presencial, pois o professor apenas sentiu a necessidade de se preparar mais, após o contato presencial com os alunos e avaliar o nível real dos mesmos. Segundo ela, o professor “subestimava” os alunos. Podemos também entender que a própria instituição, ao contratar tutores com pouca formação e/ou experiência para pagar menos, está depreciando a educação.

Ainda abordando essa mesma pergunta, Pietá relata sua experiência como professora de EaD:

E20 (Pietá)

O que eu pude sentir que no presencial... a gente tem esse contato mais próximo com o aluno... a gente tem esse olho no olho... né?... quando eu fui pro ensino a distância eu percebi esse distanciamento muito grande... embora o ensino a distância seja essa interação entre o professor e o aluno que é inclusive o que **eles** passam pra gente... que a gente tem que manter viva essa chama desta relação entre professor e aluno para que essa relação seja forte no ensino a distância... já que a gente não tem o presencial... mas isso não acontece... na verdade... quais são essas ferramentas que o aluno tem? o fórum, uma ferramenta de comunicação. [...] na verdade... é um distanciamento muito grande nessa educação a distância (grifo meu).

No excerto acima, Pietá declara que o ensino presencial proporciona um contato mais próximo entre professor e aluno e para tal usa a expressão “*olho no olho*”, relativa ao corpo. O não dito é que esse contato afetivo, de demonstração de interesse, de comprometimento que surge ao se olhar no olho do outro, não existe no EaD. A professora também demonstra que o distanciamento com os alunos era o que mais a incomodava, e que no ensino a distância, como professores, somos interpelados a “*manter a chama viva*”, chama essa da interação, mas “*isso não acontece*”, como ela explica. Ao usar o pronome pessoal “*eles*” na sentença “*que é inclusive o que eles passam pra gente*”, Pietá se refere à instituição, aos coordenadores do EaD e aos próprios fundamentos teóricos da modalidade a distância, que estimulam os professores a manterem contato com os alunos para que não haja desistência e os cursos sejam mantidos.

Para a professora, o fórum é uma ferramenta de interação, mas não o suficiente para que ela não sinta o distanciamento dos alunos; a lacuna proveniente da ausência dos alunos esvazia a relação. Todo o suporte tecnológico que essa modalidade a distância pode oferecer não é o suficiente para fazer acontecer o processo de ensino e aprendizagem efetivamente, segundo Pietá.

Assim, o contato olho no olho com o aluno torna-se o desafio para o EaD. Fica a cargo dos professores manter o contato. As instituições, permeadas por um ideal

neoliberal, enxugam cursos, reduzem carga horária, mas exigem que seus professores forneçam um material que apenas a sala de aula presencial pode suprir. Podemos, igualmente, entender que os professores devem “*manter viva a chama*” para assegurar os alunos matriculados nos cursos. A palavra “chama” também remete ao amor e, nesse caso, ao amor à docência. Dessa forma, pode-se dizer que “*manter viva a chama*” é o gesto simbólico de resistência dos professores a um padrão de educação que se impõe a eles.

Com relação aos conteúdos, material didático e a avaliação, Pietá responde com uma certa indignação:

E21 (Pietá)

Os conteúdos já estão lá... um outro professor preparou a elaboração [...] é um material engessado... a forma de avaliar o aluno, você não tem abertura porque nem foi você que fez o material.[...] porque chegou a ter problema com questões erradas... os alunos perceberam que tinha uma questão errada naquela atividade... como que fica? você tem que se reportar com muita calma... com muito tato porque o aluno está lá: ‘olha tem uma questão errada’ e você tem que ter tato... tem que se reportar para o professor que fez o material... para verificar e ele... o professor do material... se reporta à pessoa da EaD e essa pessoa te dá esse feedback e aí você vai se reportar ao aluno... esse processo é muito complicado... em uma aula presencial... você está elaborando o seu material... você já dá a resposta naquele momento... não precisa de todo esse processo burocrático para dar *feedback* para o aluno... talvez... então... se eu tivesse atuando na minha área de atuação... nem assim eu poderia responder para o aluno... porque se não fui que elaborei o material... eu não poderia passar por cima do professor que elaborou o material para falar que essa questão está certa ou errada... mesmo assim... teria que me reportar a todo mundo pra responder... a gente fica engessada...(grifo meu)

O material didático também é um item evidenciado na relação saber-poder que permeia o EaD. Há um professor que o elabora e outro que o utiliza/aplica. Para a professora Pietá, no EaD, o material é “engessado” e não permite abertura para uma flexibilização e nem mesmo que o professor responda imediatamente ao aluno, em caso de alguma questão errada. De acordo com seus dizeres, há todo um percurso burocrático no EaD; há demora; o processo é longo, diferente da modalidade presencial cuja resposta dada pelo professor sucede imediatamente a pergunta, especialmente, quando foi o professor quem preparou o conteúdo da aula.

Podemos relacionar isso ao fato de que o EaD, produto de uma racionalidade prática, em que a educação se tornou uma mercadoria vendável, privilegia esses “pacotes prontos de informações” e o professor apenas repassa ao aluno aquilo que foi previamente preparado. Não há construção e socialização dos saberes nesta nova racionalidade da

educação, resultante do neoliberalismo, conforme denunciam Bianchetti e Sguissardi (2017). Para esses autores, a informação a ser passada para o aluno é prioritária em relação ao conhecimento a ser construído, conhecimento esse que o acompanharia para o resto da vida (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Podemos acrescentar que essa demora para que o aluno tenha uma resposta, ao se considerar uma questão errada, entra no imaginário do aluno, pois o aluno espera que o professor resolva as suas dúvidas, imediatamente. Para ele, o professor é o “detentor” do saber, é aquele que possui o conhecimento e é também o responsável pela sua aprendizagem. Por outro lado, se isso não condiz com suas expectativas, o aluno também se sentirá lesado como consumidor, uma vez que ele paga para ter acesso à informação correta e o professor é o intermediário entre o aluno e o curso. O uso várias vezes da locução “ter que” expressa a ideia de obrigação a ser seguida, de uma ordem de um discurso que coloca o professor em situação de mal-estar, uma vez que ele terá que seguir a ordem do discurso da instituição: “*tem que ter tato*”, “*tem que se reportar ao professor que fez o material*”, tem que dar aula de uma disciplina que não é da sua área.

Por sua vez, Aurora, inicialmente, coloca que o EaD possui alguma vantagem, pois o distanciamento encobre para o professor o (des)interesse do aluno pela aula e a (falta de) cordialidade que o aluno possui no trato com o professor. Essas disposições perante a aula e as atitudes dos alunos ficam camufladas, escondidas no EaD, enquanto na sala de aula presencial são aparentes e há que se enfrentá-las. Assim é o funcionamento do poder, segundo Foucault, ele não só é opressivo, mas também leva a uma produção. Há que se haver uma certa vantagem na desvantagem para que o EaD continue a existir. No entanto, Aurora declara que as dificuldades que os alunos apresentam em matemática são acentuadas em uma aula a distância.

E22 (Aurora)

...mas para mim o principal é a questão da educação e o interesse... então acho que eles são os fatores principais quando você vem para Universidade... a universidade tem uma outra característica porque o aluno que está aqui, ele assume o seu papel ou ele realmente deseja e faz ou se ele reprova... ele não se forma... pelo menos na grande maioria... a vítima não é o professor... ele tem consciência de algumas situações... então... é mais prazeroso digamos assim... trabalhar e aí quando você vai falar do EaD... você fica pensando lá no fundamental... nas escolas nossas... eu tô aqui tentando ensinar alguém e esses alunos não tem educação não prestam atenção... não querem nada... acho que o ideal é você ser um professor a distância para que você não tenha isso, pelo menos você tá ali falando com aluno de longe, você não tem que ouvir bobagens... você não tem que ouvir coisas que não tem nada a ver

com a disciplina... o foco está voltado para aquela situação... aí você realmente vai para o EaD e você vai ver o quanto é difícil pelo menos em matemática porque mesmo presencial... eles não têm base nenhuma... é totalmente zero de base e não tendo base... é difícil você a distância colocar algumas coisas (grifo meu).

Segundo suas colocações, o EaD distancia o professor dos sentimentos, da (in) disposição, do (des)interesse e até do (mau)humor dos alunos, que podem aparecer na sala de aula presencial. Suas palavras refletem essa realidade: “*o professor de longe, a distância, não tem que ouvir bobagens ou coisas que não tem nada a ver com a disciplina*”. Assim, o não dito que está implícito em suas declarações é que, presencialmente, o professor ouve bobagens, ouve coisas, porém pode “*colocar algumas coisas*” que, eventualmente, ajudarão o aluno a entender melhor o conteúdo que está sendo ensinado.

O que está implícito aí é que o EaD esconde tanto o lado pessoal do aluno, tais como, frustração e desinteresse pela aula em si, bem como inibe a possibilidade de uma aproximação para tentar solucionar problemas de compreensão de conteúdo da disciplina, pois a aula presencial pode ajudar nas deficiências apresentadas pelos alunos pela proximidade que se estabelece, rompendo barreiras.

Podemos trazer o pensamento de Voltolini (2009) que salienta que no EaD, o professor é um coadjuvante, as relações são desvalorizadas, e que o ensino e a aprendizagem estão condicionados a um sujeito debruçado sobre o material de trabalho. Para Voltolini (2009), nem mesmo o termo “ensino” deveria ser usado, pois esse pressupõe um professor, aquele que tem participação ativa, que leva o aluno à aprendizagem e não aquele que possui uma sub-função dentro deste processo, pois de acordo com os objetivos do EaD, o aluno deve aprender por si, deve desenvolver a autonomia, portanto o professor é apenas um intermediário, e torna-se dispensável, apenas passando informações.

Trazemos aqui o pensamento de Larrosa (2002), conforme apresentado no Capítulo 2, que compreende a educação como uma experiência que faz sentido quando nos atravessa e nos toca. Talvez isso explique esse distanciamento que há no EaD, em que os alunos parecem não ser afetados pela experiência, pois recebem informações. Para Larrosa (2002), a informação não é experiência, ela é quase anti-experiência, anulando as possibilidades de um efetivo ensino e aprendizagem. Igualmente, Foucault (2010) entende a experiência como qualquer coisa de que se sai transformado. Para ambos, Larrosa (2002) e Foucault (2010), por meio da experiência respondemos ao que nos

acontece, adquirindo ou não o conhecimento e nos transformando ou não. Aí está uma forma de subjetivação.

Pensando isso na relação com o EaD, podemos nos perguntar: de que forma o aluno seria sensibilizado, vivenciaria as experiências, dando sentido a elas e transformando-se, se as condições para a aprendizagem uniformizam, congelam, do ponto de vista da interação, conforme já demonstrado nos dizeres dos sujeitos, até agora apresentados? O que podemos inferir é que neste modelo de EaD, o processo de incorporação do saber pode acabar não sendo significativo e talvez não possa trazer mudanças e aprendizagem efetiva para os alunos, que poderão apenas obter informações.

Igualmente, Moisés compara as duas modalidades, presencial e EaD, usando os mesmos predicativos que os sujeitos anteriores para caracterizar o EaD:

E23 (Moisés)

Tem um lado do EAD que é muito frio... né? porque você fica distante... você fica distante... você não conhece a cara do aluno... o aluno... o aluno conhece você pelo vídeo... né? mas você não conhece o aluno e é interessante porque depois você encontra o aluno... às vezes... no corredor na universidade... ele... ‘ahh você que é o professor fulano de tal’... isso acontecia muito lá na XXX... né? aqui [...] tem uma diferença porque você tem um início presencial que você faz uma aula de abertura então... você pelo menos fica sabendo do jeito... vendo o jeito da turma... mas tem esse lado que frio... né? e você tem que entender que o aluno do outro lado... ele pode estar fazendo aula de manhã... quando acorda... ou à noite... ou de madrugada (grifo meu).

Para ele, o EaD é frio, distante e isso significa que falta a interação entre professor, aluno e conhecimento que, muitas vezes, as situações em sala de aula podem proporcionar. Passar o conteúdo sem criar condições efetivas para o aluno esclarecer suas dúvidas e sem “viver” a experiência do momento da interação, pode levar a essa sensação de superficialidade, de frieza e de que os alunos estão apenas obtendo informações, não conhecimento.

Neste excerto abaixo, o sujeito-professor também expressa seu sentimento de estranheza com relação ao EaD.

E24 (Moisés)

A interação entre o aluno e o professor no EaD é bem diferente da sala de... a sala de aula... como posso dizer... então... assim... o que os alunos colocam como muito gostoso é chegar na faculdade... é o encontro no corredor...é aquela fofoca...é entrar meio atrasado na sala...é sentar no fundo...é de vez em quando olhar o celular ou de vez em sempre. Isso... esse estar perto é muito bom. Isso dá um calor na alma, né? Enquanto

professor, muitas vezes, por mais que você planejou a aula e uma pergunta daqui ou...ou...ou...discussão que você provoca nos alunos te faz acrescentar mais coisa, às vezes enriquecer a aula... às vezes... você percebe que aquele tema... a turma absorveu mais rápido... você anda mais... já no EaD... que eu acho uma ferramenta excelente... mas você não tem essa interação... né?(grifo meu).

Moisés faz uso de predicativos de conotação positiva ao referir-se ao ensino presencial, utiliza de verbos e expressões que denotam movimento: chegar, andar, falar, conquistar, troca; a modalidade presencial possui vida, movimento, inter-ação, enquanto o EaD se constitui como modalidade parada, congelada, estática, em que o professor não vê o aluno, não “pega no aluno”. Para ele, o espaço da sala de aula está muito bem definido por essas ações do professor, que ocupa a sala de aula com seu corpo, inteiramente, desde os olhos, as pernas e as mãos que podem tocar no aluno.

Segundo Orlandi (2001),

não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos (ORLANDI, 2001, p. 10).

Portanto, para Orlandi (2001), o corpo significa lugar de inscrição do sujeito, lugar do sentido. Ademais, em Análise de Discurso, o discurso é compreendido como efeito de sentidos entre locutores, assim como podemos nos referir ao discurso do corpo e aos efeitos que esse corpo produz a partir de sua memória discursiva, determinada historicamente. Por essa razão que a “escrita de si” deste sujeito traz tão fortemente a presença do corpo na sala de aula, pois é a sua memória discursiva fazendo emergir o papel do professor que foi nele constituído. Os “regimes de verdade” (FOUCAULT, 2017b) regulam a nossa relação com o sentido, com o mundo, e, assim, institui o que é ser professor para Moisés.

A formação discursiva é o lugar de constituição dos sentidos e da identificação do sujeito (Orlandi, 1999), pois é nela que o sujeito se reconhece na relação que estabelece com os outros sujeitos e consigo mesmo. Levando-se em conta tais postulados e reconhecendo que os sujeitos participantes desta pesquisa, fragmentados, divididos, constituídos por um discurso pedagógico para um exercício profissional em sala de aula presencial e depois deslocados para aulas em EaD, alguns aspectos importantes que

podem ser configurados como as representações das tensões entre o ensino presencial e o EaD podem ser salientados a partir dos seus dizeres.

Pode-se observar, primeiramente, que nas aulas presenciais, embora possam ter alunos desinteressados, descomprometidos, a presença física, o contato em sala de aula, proporcionam aos professores conforto e até mesmo aconchego. É relacionar-se com o aluno no face a face. Por outro lado, as aulas em EaD geram sentimentos de solidão, frieza nas relações. Considerando, portanto, que os sujeitos participantes passam a lecionar em espaços diferentes, regidos por rituais diferentes, cujas relações com os alunos acontecem de maneiras diversas na aula presencial e no virtual, podem ocorrer interferências na constituição do sujeito de um espaço presencial no outro virtual, trazendo um sentimento de incompletude.

Tal qual afirma Mascia (2010) a respeito do ensino de línguas e podemos estender seu pensamento para o ensino mediado pelo computador de forma geral,

É inegável o impacto da transmutação do átomo para o ‘bits’, do mundo analógico para o digital nos processos educacionais. Se já nos distanciamos daquela primeira visão messiânica, que nos apresentava o computador como um agente inovador e transformador, capaz até de substituir o professor, pode-se dizer que pouco se tem questionado acerca dos seus efeitos nas subjetividades e no imaginário do ensino-aprendizagem de línguas (MASCIA, 2010, p. 217).

Ao final das análises dos eixos propostos: as representações discursivas de professores, de alunos de EaD e das tensões e embates entre a aula presencial e o EaD nos dizeres dos sujeitos participantes, apresentamos um pequeno resumo dos resultados de cada um desses eixos.

É importante ressaltar que os três eixos são uma proposta didática, a fim de facilitar a exposição dos seus resultados, pois não podemos separá-los, eles estão imbricados entre si, por vezes, são contraditórios e a nós, analistas, interessa o funcionamento de tais discursos com suas falhas, incoerências e equívocos.

Devemos também enfatizar que a análise não se esgota em si. Levantamos os sentidos possíveis, mas esses não constituem uma palavra final. Outras interpretações poderão surgir, uma vez que ao analista cabe fazer um recorte dentro de um discurso mais amplo e será a forma do recorte que determinará o modo da análise, o dispositivo que será construído e que poderá levar a diferentes resultados. De acordo com Orlandi (1999), a análise é um processo que se inicia no momento em que se estabelece o *corpus* e cabe à teoria intervir, no sentido de “fazer as relações do analista com o seu objeto, com os

sentidos, com ele mesmo e com a interpretação” (ORLANDI, 1999, p. 64). Portanto, diferentes olhares podem buscar outras teorias e teremos interpretações diversas.

Retomando o primeiro eixo, que se refere às representações discursivas de professores, de EaD, conforme explicitado anteriormente, os dizeres dos professores demonstram que eles não se desligaram da imagem e dos traços do professor de uma sala presencial. Para eles, o contato presencial com o aluno dentro da sala de aula, onde eles podem exercer suas atividades: ensinar e testemunhar os alunos prestando atenção ou não; preparar material para a aula; responder perguntas aos que não entenderam; utilizar de recursos desde os mais simples e imaginar que têm o controle dos alunos e de todo o ritual de uma aula estão presentes em suas memórias discursivas, pois fazem parte de suas formações como professores que são e como alunos que foram.

Apesar de todo o sentimento de solidão, vazio, distanciamento, conforme aparecem nos seus dizeres, emerge um sentimento de ambiguidade, que pode ser traduzido como vontade de saber mais, de aprender a usar os recursos do EaD, pois sentem que há algo que foge do controle deles: o ambiente virtual. Daí, eles não terem muita clareza se são eles que não conseguem dominar a tecnologia e, portanto, gostariam de ter outras oportunidades em aulas na modalidade virtual, ou se o problema decorre do aluno ou do próprio sistema. Há o desejo de se aprimorarem, de não serem considerados obsoletos, possivelmente, podem estar temerosos de serem substituídos. Os professores trazem em seus dizeres uma preocupação com suas práticas, eles desejam que os alunos aprendam, mas sentem que há uma forte pressão para que eles se adequem a esta nova modalidade de ensino, cujo discurso atravessado pelo pensamento neoliberal impele-os a se encaixarem para sobreviver.

No segundo eixo, as representações de alunos de EaD nos dizeres dos sujeitos participantes, os professores denunciam que, de um modo geral, a atitude dos alunos demonstra descomprometimento com os estudos, displicência, imediatismo e desejo apenas de receber o diploma. Foram citados alguns poucos casos em que o aluno parece estar mais comprometido com as aulas, busca o professor, mas esse perfil de aluno ficou muito longe do que normalmente se tem em uma disciplina em EaD, conforme relatado pelos professores. Outro dado interessante que surge no dizer de um dos sujeitos, Aurora, é que os alunos estão sem base para enfrentar o curso universitário, no entanto, torna-se muito mais difícil de recuperá-los em suas deficiências de conteúdo em uma aula em EaD. Para ela, esse é um fator preocupante. No entanto, Moisés traz uma pequena diferença no perfil do aluno de EaD. Para ele, o aluno está mudando, exige um pouco mais do

professor, talvez isso tenha ocorrido devido à pandemia, conforme relatado anteriormente.

O terceiro eixo, que trata das representações das tensões e dos embates entre as modalidades presenciais e o EaD, revela que os professores sentem a falta do contato físico, afetivo, pois segundo os seus dizeres, há frieza e distância nas aulas em EaD. Na aula presencial, os corpos ocupam o espaço e esses corpos são investidos de sentido: podem tocar-se, falar através dos gestos, acompanhar o que ouvem pelo olhar, reagir à fala do professor. Embora nas aulas presenciais também haja alunos desinteressados, a presença física proporciona aconchego e conforto. Deve-se ressaltar que nas aulas em EaD, o professor é orientado a estimular os alunos a interagirem. Essa prescrição é dada aos professores por motivos meramente econômicos/financeiros, para que os alunos sejam mantidos nos cursos.

Uma outra peculiaridade que surge nas falas dos professores relaciona-se ao material didático no EaD, comparado à modalidade presencial. Os professores sentem o material didático engessado, não há possibilidade de flexibilização, de ajuste às dificuldades dos alunos e as respostas às perguntas dos alunos, via AVA, são morosas e burocráticas. Na aula presencial, a resposta a uma dada pergunta e o diálogo com o professor são imediatos, facilitando a construção do conhecimento e a socialização dos saberes. Esse é um fator muito importante, pois no imaginário do aluno, o professor é o mesmo da aula presencial, daí suas reclamações quanto à longa espera de respostas no ambiente virtual.

Passaremos agora às considerações finais desta tese, aquilo que se espera de um estudo dentro da ordem de um discurso acadêmico, a qual eu chamarei de alguns traços de uma obra de escultura.

ALGUNS TRAÇOS DE UMA OBRA DE ESCULTURA DE SI

Para concluirmos academicamente este estudo, devemos retornar à hipótese, aos objetivos para podermos traçar o caminho que percorremos e sugerirmos alguns encaminhamentos que as análises empreendidas possibilitam.

Procuramos abordar os modos de subjetivação do professor que passa a ensinar em um espaço virtual após muitos anos de ensino em uma sala presencial para melhor compreender os movimentos na educação na contemporaneidade. A partir desse objetivo geral, por meio das escritas de si de três professores participantes da pesquisa: problematizamos os novos regimes de verdade do contexto social e educacional, com o olhar no EaD; analisamos os efeitos de sentido nas materialidades linguísticas de seus dizeres; mostramos as tensões e os embates subjetivos e apontamos as singularidades desses professores.

Como o momento político e econômico em que vivemos é influenciado por uma racionalidade neoliberal, que estimula a criação e o desenvolvimento de cursos a distância com o objetivo de aumentar o lucro de grandes empresas e reduzir custos com mão de obra, partimos da hipótese de que esse pensamento hegemônico estimula uma forte demanda por cursos na modalidade a distância, que cria regimes de verdade para que os professores se amoldem a essa nova realidade na educação, levando-os a ocupar novas posições subjetivas.

Ancoramos teórica e metodologicamente a nossa análise na Análise de Discurso franco-brasileira com os estudos de Michel Foucault e de Michel Pêcheux. Esse campo de estudo permitiu-nos compreender as relações imbricadas entre o saber e o poder na constituição de sujeitos. Os discursos criam verdades e subjetivam. É palco de lutas, conflitos, verdades, paradoxos, mundos diversos. Em relação à obra de Foucault, os pensamentos da terceira fase desse autor, nos possibilitaram a reflexão a respeito da subjetividade pela “escrita de si” ou “técnica de si”.

O caminho percorrido para atingirmos os nossos objetivos iniciou-se com um panorama do momento socioeconômico-cultural contemporâneo. As leituras de Bauman, nos proporcionaram reflexões sobre as influências que podemos receber dessa sociedade incessantemente produtiva e, como consequência, nos afetando e nos tornando cansados, escravos de nós mesmos e sofrendo de mal-estar. Os autores Christian Laval, Stephen Ball, Larrosa e Voltolini, entre outros, nos levam a compreender sobre o pensamento

neoliberal e a relação intrínseca entre educação e sociedade e os regimes de verdade que fazem emergir o EaD. Apresentamos uma trajetória desta modalidade de ensino no mundo, no Brasil e sua legislação.

Igualmente, constituem bases para as análises, as relações de poder-saber e regime de verdade, o conceito de sujeito, os modos de subjetivação e o pensamento de Foucault sobre a “escrita de si” e a escuta abordados de modo que pudemos entender melhor como o sujeito é constituído, como as formas sub-reptícias de poder, presentes nos discursos do EaD, nos afetam e nos impulsionam a responder sob formas de resistência e de que modo a escrita de si e a escuta, considerados exercícios espirituais, podem nos ajudar.

Os procedimentos metodológicos, ancorados na Análise de Discurso franco-brasileira (ADF) com as contribuições de Pêcheux, Foucault e Orlandi, nos permitiram trabalhar com as análises dos excertos dos dizeres dos participantes sem nos esquecer de que “a relação com a linguagem não é jamais inocente, não é uma relação com as evidências e poderá se situar face à articulação do simbólico com o político” ORLANDI, 1999, p. 95). É importante lembrar que os efeitos de sentido estão sempre associados ao sentido e ao político a que nós, enquanto pesquisadores e como sujeitos de linguagem, estamos submetidos.

A análise dos excertos das escritas de si dos participantes está dividida em três eixos: representações de professores de EaD pela “escrita de si” dos sujeitos participantes; representações de alunos de EaD pela “escrita de si” dos sujeitos participantes e representações das tensões entre o ensino presencial e EaD pelos sujeitos participantes. Dentro da perspectiva que adotamos, isto é, de problematizar, analisar e mostrar embates e tensões, não temos uma conclusão da pesquisa, mas um ensaio final, pois os sujeitos emergem de um contexto sócio-histórico-ideológico, que constituem os regimes de verdade, deste momento em que estamos vivendo e pensando com Foucault, nos manteremos sempre alertas para um conhecimento que é produzido e legitimado dentro de tais regimes de verdade que se modificam e se fazem funcionar como verdadeiros durante um determinado período de tempo.

Por meio da visitação que empreendemos à racionalidade neoliberal e seus tentáculos que atingem os diversos campos da nossa sociedade contemporânea, especialmente o educacional, percebe-se que o Ensino a Distância se torna indispensável para produzir os sujeitos que irão sustentar essa sociedade. Como aponta Machado (2017b), ao explicar sobre o tipo específico de poder que Foucault chamou de “disciplina” ou “poder disciplinar”: “é o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha

o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista” (MACHADO, 2017b, p. 22). Desta forma, a formação de jovens em sintonia com o pensamento neoliberal e, obviamente, com reflexos nas suas condutas é cada vez mais acentuada: a obsessão pelo performativo, a flexibilização do tempo e do espaço, a rapidez das ações, a competição entre as pessoas, entre outras. No entanto, entre os sujeitos participantes deste estudo, os professores, notamos um desconforto, um mal-estar ao serem impelidos a agirem sob essa forma de vida, bem como de aceitarem seus alunos, frutos dessa racionalidade. Para os sujeitos participantes, conforme apontado nas análises, o que é ser professor e aluno, dentro da formação profissional que tiveram, destoa do modelo a que devem se adequar no momento em que estamos vivendo. Em seus dizeres, há um misto de saudosismo, pois está sempre presente o professor, o aluno, as atividades que competem ao professor de uma sala presencial. No entanto, eles demonstram o desejo de aprender, de saber mais sobre o EaD, de aprimorarem-se, ou impulsionados pelo próprio pensamento performativo neoliberal, pelo temor de serem considerados superados ou como uma forma de resistência, de resignificação.

Quanto aos efeitos de sentido que emergem na materialidade linguística, percebemos que seus dizeres explicitam o desejo de estarem próximos fisicamente dos seus alunos, em que os corpos possam dialogar: o olhar, as mãos, a testa franzida, a fala e o silêncio. Isso pode significar também um desejo de controle e uma forma de autoridade, como o do Panóptico, em que é possível vigiar a todos os alunos, e que ele se saiba vigiado (FOUCAULT, 2004c), pois no EaD, o controle acontece de forma diferente: entrada/saída no sistema; número de vezes que entrou; respostas dos exercícios; participação nos fóruns. Entretanto, isso não ocorre sob o olhar e vigilância do professor.

Mediante tal estudo, frente às mudanças pelas quais passa a educação e sendo o EaD uma forte tendência na educação contemporânea, esta tese não tem a pretensão de críticas ou de constituição de uma verdade, ao contrário, desejamos livrar as verdades que constituem essa ou qualquer outra modalidade de ensino de um poder hegemônico, conforme o pensamento de Foucault (2017b). Devemos levar em conta que o EaD atinge uma população com problemas de conciliação de tempo de estudo e trabalho; é uma educação mais acessível, do ponto de vista financeiro e daqueles que moram longe das instituições de ensino, entre outros benefícios. Desta maneira, nós, intelectuais e aí incluímos os envolvidos na educação, em geral, não podemos “criticar os conteúdos ideológicos ligados à constituição da ciência” (FOUCAULT, 2017b, p. 54) ou de novos

saberes, continuando a pensar com Foucault: “a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade” (FOUCAULT, 2017b, p. 54).

Do ponto de vista acadêmico, as considerações apresentadas acima e que são esperadas em uma tese representam apenas um caminho do que podemos depreender desta pesquisa.

Sem dúvida, o EaD apresenta uma nova ordem de discurso no campo educacional e, como tal, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2004a, p. 37). Embora Foucault nos alerte que há alguns discursos que são impenetráveis, como o do EaD, ele é o mesmo que nos aponta que há sempre uma forma de resistência que poderá nos conduzir a um novo modo de vida e de pensamento. Para tanto, é preciso “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2004a, p. 51). Assim, não estaremos incorrendo no mesmo engano de imposição de nossas verdades.

Retomo a introdução desta tese, em que apresentamos a motivação para este estudo, na qual o/a sujeito-autora-professora-pesquisadora foi deslocada de suas aulas presenciais para o EaD, determinante para que houvesse uma busca de resistência para não se sentir engolida por um novo sistema, uma nova modalidade de ensino. No entanto, vivenciou um deslocamento muito mais profícuo ao desenvolver este estudo.

Ao escutar e ao realizar a escrita sobre os dizeres dos professores em situação semelhante à minha, pude perceber que nos afetaram o mesmo sentimento de solidão, as mesmas aflições de querer dominar as tecnologias e os alunos, as mesmas incertezas de continuar a trabalhar e não ser substituído/a e a preocupação com o aluno, com a aprendizagem, com o futuro deles. Compartilhamos também a vontade de compreender as mudanças na educação e de um olhar outro para outros tempos.

Emprestei o cinzel das mãos de Michelângelo quando iniciei meu doutorado, sabia que seria dolorido o processo de deslocamento, não conseguirei me tornar uma obra de arte perfeita, como ele tão bem soube fazer, e nunca estarei terminada. A partir das leituras e dos estudos que realizei, atingi a compreensão de que o que importa são as pequenas mudanças e essas tenho conseguido ao longo de minha vida profissional e pessoal e, assim, dou continuidade a esse trabalho da minha própria escultura.

Ficam aqui (ins)-ex-critas no meu corpo, na minha alma e nessas páginas as marcas que este percurso me trouxe, a minha “escrita de si”. E espero que minha pesquisa possa instigar outras a refletirem sobre a relação neoliberalismo, subjetividade e educação

na contemporaneidade para que outros modos de ser no mundo possam surgir e, assim como Foucault nos ensina, possamos compreender que somos mais livres do que pensamos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação a Distância**. v. 10, 2011. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/235/113>>. Acesso em: 20/06/2019. p. 83-92.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as práticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon., Ponta Grossa Brasil: UEPG, 2014.

_____. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. **Policy Futures in Education**, v. 14, 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1478210316664259>>. Acesso em: 20 jun. 2019. p. 1046-1059.

BARRETO, G. O.; OLIVEIRA, M. G. **A arte secreta de Michelangelo**: uma lição de anatomia na Capela Sistina. São Paulo: Ars, 2004.

BASTOS, D. H. M.; CARDOSO, S. H.; SABBATINI, R.M. Uma visão geral da educação à distância. **Instituto Edumed para Educação em Medicina e Saúde**, 2000. Acesso em <http://www.edumed.net/cursos/edu002.2000>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BATTISTONI FILHO, D. **Pequena história da arte**. Campinas: Papirus, 1987.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da modernidade**. Trad. Mauro Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11683597/artigo-80-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996/>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. *In*: CORACINI, M. J.; GHIRALDELLO, C. M. (orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade.** Campinas: Pontes, 2011. p. 23-73.

_____. A-presentação. *In*: ECKERT-HOFF, B. M. (org.). **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008. p.11-17.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. p. 139-159

_____. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In*: CORACINI, M. J. R. F (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-19.

COSMO, C. C, FERNANDES, S. A. S. **Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições.** 2003. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COSTA, A. R. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da Fasete**, p. 59-74/2017. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis. *In*: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso.** Trad. Marne R. Rodrigues. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999. p.15-22.

DERRIDA, J. **Khora**. Trad. N. A. Bonatti. Campinas: Papirus, 1997.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2008.

FARIA, A. A; SALVADORI, A. A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz**, v. 8, n. 1, jan./jun., 2010. p. 16-22.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 4ª. ed. São Paulo: Editora WMF, 2018.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luís Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a.

_____. Verdade e poder. *In*: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b. p. 35- 54.

_____. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. Trad. Roberto Machado. *In*: MACHADO, R. (org.). **A microfísica do poder**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b. p. 129-142.

_____. História da sexualidade III: o cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. Conversa com Michel Foucault. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos & Escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense, 2010. p. 289-347.

_____. Segurança, território e população. Trad. Eduardo Brandão. 1ª. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

_____. A escrita de si. *In*: MOTTA, M. B. (org.). **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade e política. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 141-157.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. *In* : **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade e política. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 192-217.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis. Vozes, 2004c.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O Sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-239.

GHIRALDELO, C. M. Escritas de si e identidades profissionais de professores. *In*: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 231-268.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. 2. ed. São Carlos: Editora Clara Luz, 2006.

GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Editora Ibpex, 2009.

HALL, S. The work of representation. *In*: HALL, S. (org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. Sage: Open University; London: Thousand Oaks/New Delhi, 1997. p. 13-74.

HAN, B.-C. **Psicopolítica** – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Trad. Maurício Liesen. 7. ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

_____. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 166-181, ago2006. Disponível em: <<https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe>> Acesso em: 10 jun. 2019.

INCERTI, F. A escuta e a cultura de si: subjetivação da verdade. **Controvérsia**. v. 4, n. 1, p. 01-10, jan.-jun, 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/7021>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo da educação superior 2019: divulgação dos resultados. Brasília, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LACAN, J. **Seminário 19 (ou pior...)**. Salvador: Espaço Moeubis Psicanálise, 2003. Disponível em: <<https://farofafilosofica.com/2016/12/11/jacques-lacan-23-obras-para-download/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n.19, p.20-28, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2020. ISSN 1413- 2478.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. *In: Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b. p. 7-34.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduep, 2003. p.11-25.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Brasil: Boitempo Editorial, 2004.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade**: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo: Fapesp, 2002.
4rf

_____. O professor de língua inglesa e as confissões de si frente ao mundo cibernético. *In*: ECKERT-HOFF, M. B.; CORACINI, M. J. R. F. (orgs.) **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

MELMAN, C. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. São Paulo: Escuta, 1992.

MENEZES, D.A.S.F. **As representações de professor em situação de educação a distância**: um processo de virtualização no dizer do outro-aluno. 2018. 213f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, 2018.

MOORE M.; KEARSLEY G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOTTA, M. B. Apresentação à edição brasileira. *In*: MOTTA, M. B. (org.) **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade e política. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. VII-LXIII V.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.) **A educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ORLANDI, E. P. **ABRALIN** entrevista Eni P. Orlandi, 2021. Disponível em: <<https://soundcloud.com/user-665371374/entrevista-eni-orlandi>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise do Discurso. *In: Escritos*, N0 4, Trad. Eni Orlandi. Campinas: Nudecric, 1999. p. 7-16.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). *In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Trad. Eni Orlandi. 3ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 61- 162.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas. SP. Editora da Unicamp, 1995.

PLATÃO. **Fedro.** 2ª. reimp. São Paulo: Editora Martin Claret, 2011.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada.** Cuiabá:NEAD/IE. UFMT, 1996.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, D. S. **As "dobras" e as "des(re)territorializações" no ensino de filosofia: a "escrita de si" e a singularidade dos sujeitos-professores.** 2016, 184f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, 2016.

SILVEIRA, C. R. A educação socrática como “modo de vida”: a imagem do “cuidado de si” na beleza poética do sátiro. **Revista Eletrônica Horizontes**, Itatiba, v. 32, n. 2, p. 109-119, jul./dez. 2014.

SOARES, P. S. **Formação discursivas de tutores de Língua Portuguesa no processo de ensino aprendizagem na Educação a Distância -EAD.** 2005, 85f. Dissertação de Mestrado Acadêmico (Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2018.

VEIGA-NETO, A. Militância e ativismo político. **Agenciamentos Contemporâneos**, 31 de maio de 2020. Vídeo (2:00:45). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EKI9HyPkK8w&t=3183s>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

_____. **Foucault e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, I; RUSSO, J. A. *Burnout* e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 1-22. 2019. Disponível em: <<https://scielosp.org/pdf/physis/2019.v29n2/e290206/pt>>. Acesso em: 10 dez 2020.

VILLAREAL, R. **A contra-revolução monetarista**: teoria, política e ideologizado neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 1984.

VOLTOLINI, R. Educação a distância: algumas questões. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.123-139, jun. 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 1-72.